**SCUOLA DOTTORALE DI ATENEO**
**GRADUATE SCHOOL**

**DOTTORATO DI RICERCA IN SCIENZE DEL LINGUAGGIO**
**24° Ciclo**

**Anno di discussione 2013**

# L'apprendimento autonomo delle lingue in eTandem: un'esperienza di sperimentazione tra l'Italia e la Serbia

Settore scientifico disciplinare di afferenza: L-LIN/02

**Tesi di dottorato di** LORENZO GUGLIELMI - matr. 955616

**Coordinatore del Dottorato**
Prof.ssa Alessandra Giorgi

**Tutore del dottorando**
Prof. Graziano Serragiotto

*A Lu, a Diku, ai miei genitori e al bonsai che, alla fine,*
*è tornato ad essere albero.*

# Indice

"*Il Danubio è una strada senza polvere*"

# INTRODUZIONE

I media attuali ci offrono la possibilità di navigare e saltare da una finestra all'altra, tra realtà globali e locali. Fisicamente immobili o in giro con uno smartphone, ci poniamo in contatto quotidianamente, attraverso le tecnologie, con molteplici lingue, linguaggi e culture, grazie a una crescente accessibilità, sempre più gratuita e immediata, a masse di ipertesti e persone disponibili a parlare, chattare, scambiare messaggi, dalle mail ai blog, da Skype a Twitter. Attraverso la Rete muoviamo, come produttori e consumatori interessi capitalistici e finanziari che spesso minacciano la sopravvivenza di realtà locali, biodiversità, culture e lingue, fino al comune cittadino, ma quegli stessi microcosmi, poi, trovano spesso nella Rete gli strumenti di resistenza e autotutela. Prima di entrare in quella fase della contemporaneità che Bauman spesso definisce come "glocalizzazione", le distanze fisiche rappresentavano un ostacolo molto più forte alla comunicazione tra esseri umani. Il rischio è però che la velocità e l'interconnesione divengano autocelebrative, come un qualsiasi altro status symbol fine a se stesso. Infondo la velocità era già un valore quando la tecnica parlava ancora un linguaggio prevalentemente meccanico e analogico.
Il problema allora è di perdere la percezione di certi passaggi e dimenticarci di come il Mondo era prima dell'accellerazione provocata da Internet, intrappolati dentro un tempo presente sempre meno "indicativo", in un'assoluta concatenazione di attimi effimeri, senza più il senso della Storia. Il movimento del *surf* nel replicarsi delle onde, infondo, rimanda all'idea di *surf-ace*, superficie, come uno spostamento che ha perso il senso della provenienza, delle correnti e delle pulsioni sottostanti.
Abituati all'abuso di termini come multietnicità e multiculturalismo, multilinguismo e plurilinguismo, dimentichiamo che non è passato molto tempo da quando l'idea romantica di *una lingua*, *una nazione*, *un popolo* ha iniziato ad entrare in crisi, almeno nell'immaginario collettivo. E questa crisi, in realtà, non è mai del tutto finita. La Grande Guerra, poco meno di un secolo fa, ha portato alla dissoluzione di realtà multilinguistiche come gli Imperi Austroungarico e Ottomano, sotto le spinte di nuovi fermenti democratici e nazionali. Nel volgere di pochi anni, la situazione dell'Europa è poi di nuovo degenerata in guerre civili, travolta dai totalitarismi, fino al culmine della Seconda Guerra con

l'Olocausto nazi-fascista. E' così trascorso un cinquantennio di lenta ricostruzione morale, culturale ed economica (quella politica è ancora da farsi) per arrivare a una Carta dei Diritti Fondamentali che all'articolo 22 afferma che *"L'Unione rispetta la diversità culturale, religiosa e linguistica"*, accogliendo lo spirito di molte Costituzioni nazionali, tra cui quella italiana. Nel momento in cui l'Unione Europea "ha rifiutato il modello americano del monolinguismo e ha deciso di divenire un *impero plurilingue*", si è anche messa nell'ottica di assumersi "tutti i costi pratici di conservare la ricchezza insita nelle diverse culture" (Balboni, 2012: 97-98). Il multilinguismo era infatti già una realtà nel 1958, con il primo regolamento comunitario che stabiliva come lingue ufficiali di lavoro l'olandese, il francese, il tedesco e l'italiano, in quanto lingue degli Stati membri dell'epoca. Attualmente però ci troviamo di fronte a un progetto politico "in cantiere" ben più complesso, che parla in 23 lingue ufficiali e richiede un dialogo tra 27 Stati membri, anche se in verità solamente l'inglese, il francese e il tedesco sono lingue di lavoro all'interno della Commissione Europea. Nel frattempo, anche il mantra (poco religioso, ma molto primitivo) delle "piccole patrie", gli elogi alla "sacralità" dei campanili, dalle Alpi al Danubio, dai Carpazi ai Balcani. Attraverso la Rete si rinnovano e si alimentano i vari credo nazionalisti e etnocentrici, che continuano a germogliare sulle macerie del muro di Berlino e dell'utopia incompiuta di chi si dichiarava autogestito e non allineato, "né al di là, né la di qua" di quel muro. La violenta dissoluzione della Jugoslavia federale, con il suo insieme di nazioni, lingue e culture, appare come il esplodere ciclico di un conflitto tra universalismo e particolarismo. Sarajevo ha aperto e chiuso il Novecento europeo, lasciandoci di fronte a un insieme di domande aperte sulla costruzione di identità, lingua, cultura, nazione, possibile dialogo (e forse fratellanza) o chiusura e intolleranza; qualcosa di urgente e di attuale, con cui continuiamo a fare i conti, cento anni fa, vent'anni fa come adesso.

Cosa c'entra l'etnocentrismo con tutto questo? C'entra molto, in verità, perché il pregiudizio contro il bilinguismo e il plurilinguismo è una delle manifestazioni, che spesso lo precedono, lo accompagnano o ne sono l'effetto. La pulsione atavica verso un desiderio di purezza etnica trova in una certa idea di lingua un potente alleato per discriminare il "noi" dal "loro". Il pensiero "anti-global" etnocentrico mai era apparso in una veste così internazionale e globalmente interconnessa via web, eppure mai abbiamo avuto in passato una comunità di corrispondenti a distanza così ricca di progetti ufficiali o di gruppi informali capaci, in tempo reale, di mettere in contatto con tanta rapidità e facilità persone

curiose non solo di entrare in contatto con altri esseri umani, idiomi e culture, ma anche di imparare qualcosa delle altre lingue, anche nelle più inedite combinazioni, come potrebbero essere mongolo-hindi, spagnolo-coreano o armeno-cinese.

Alla base di questa nostra ricerca c'è stato un po' tutto questo retroterra di storie collettive e di vissuto personale, a partire dal momento in cui abbiamo deciso di applicare tra l'Italia e la Serbia una modalità telematica di apprendimento delle lingue come l'eTandem (o TeleTandem). La scelta non è stata affatto casuale, per un intreccio di svariati motivi. L'apprendimento delle lingue in Tandem richiama la metafora della bicicletta a due posti, che per porter avanzare ha bisogno di una spinta sincronica tra i ciclisti-apprendenti. Si tratta infatti di una modalità di apprendimento basata sulla formazione di coppie di partner, i quali si accordano per incontrarsi e apprendere ciascuno la lingua madre dell'altro. In questo senso siamo di fronte a una situazione di autonomia e di pari dignità delle lingue. Si tratta di una sorta di "manifesto"; non è facile da mettere in pratica, ma costituisce una sfida di autonomia e cooperazione. Il principio è semplice: *"una volta parliamo la mia lingua madre, la volta successiva invece parleremo la tua"*. C'è dunque l'idea che sia necessario alternare ruoli e lingue per poter fare un Tandem. Questa versione originaria del Tandem *in presenza* diviene semplicemente Tele-Tandem o eTandem nel momento in cui i due soggetti applicano lo stesso insieme di principi, incontrandosi però *in rete*, cioè appoggiandosi a una comunicazione tramite canali sincroni (video-chiamata), quasi-sincroni (video-chat) e asincroni (e-mail) tramite software come *Skype* o i vari *messenger*. Nel caso della nostra ricerca, abbiamo messo in contatto via Skype studenti italofoni e studenti serbofoni con due lingue straniere (d'ora in avanti LS) - obiettivo di apprendimento: il serbo e l'italiano.

Il secondo motivo della scelta è legata alla specificità dei contesti nei quali abbiamo operato. L'idea di questa ricerca è dovuta a un contatto con il lettorato di lingua italiana presso l'Università di Novi Sad, città capoluogo della Regione Vojvodina, nel nord della Serbia. Non è un luogo particolarmente conosciuto e quindi merita di essere descritto con almeno poche coordinate. La Regione Vojvodina è un fazzoletto di terra delle grandi pianure pannoniche poco più piccolo dell'Emilia Romagna, nel quale sono presenti circa 26 etnie, mentre 6 sono le lingue ufficiali utilizzate a livello di istituzioni provinciali: serbo, ungherese, slovacco, rumeno, croato e russino. Di queste sei lingue, cinque sono della famiglia indoeuropea, quattro (serbo, croato, slovacco, russino) di ceppo slavo meridionale e centro-orientale e una romanza-balcanica (rumeno). L'ungherese è invece di

ceppo ugro-finnico, ma è anche la seconda lingua più parlata in Vojvodina, dopo il serbo. Tre di queste sei (ungherese, romeno, slovacco), infine, sono anche già incluse nelle 23 lingue ufficiali dell'Unione Europea, pur essendo la Vojvodina, come parte della Serbia, ancora lontana fuori da Schengen. Tra i responsabili di una tale concentrazione di *glottodiversità*, ci sono i classici fattori umani, storici e politici, ma c'è anche la geografia, con un suo protagonista che lavora in modo lento e silenzioso, ma inarrestabile: il Danubio, "una grande strada senza polvere". L'Università di Novi Sad è a pochi passi dalle sponde di questo fiume che, dalle sorgenti al Mar Nero, attraversa ben 10 stati (Germania, Austria, Slovacchia, Ungheria, Croazia, Serbia, Bulgaria, Romania, Moldova, Ucraina), ma comprende in realtà un bacino idrografico di altri nove Paesi, adriatici, alpini, centro-orientali e balcanici: Italia, Polonia, Svizzera, Repubblica Ceca, Slovenia, Bosnia-Erzegovina, Montenegro e Albania. Il Danubio è dunque un simbolo del nostro Continente, trovandosi a cavallo tra l'Unione Europea, che è ancora soprattutto economica, e l'Europa in senso geografico, storico, culturale, in un momento in cui sia il processo di allargamento che di costruzione politica si presentano in tutta la loro densità problematica.
La scelta della Vojvodina è evidentemente legata anche al profilo specifico di questa euro-regione plurilingue e con statuto speciale. Infatti, la nostra sperimentazione didattica ha interessato anche tre coppie di partner italo-ungheresi, in collaborazione con la lettrice di lingua e letteratura ungherese dell'Università di Padova e un mini progetto italo-romeno, purtroppo mai avviato per mancanza di risorse a livello di partecipanti. Queste due esperienze non rientrano nel focus della nostra ricerca, ma sono una parte comunque significativa all'interno un percorso didattico la cui piattaforma di eTandem è stata battezzata "Danubadria".
Il rifiuto del monolinguismo e dei suoi spettri è dunque alle radici politiche dell'Unione Europea, ma il passaggio dal multilinguismo all'educazione plurilingue è qualcosa di ancor più complicato, perché ha a che fare con l'interpretazione e la messa in pratica di un manifesto sul terreno della scuola, della formazione e dell'università e tocca più direttamente il nostro senso di identità e dei costi sociali. Tra gli ambienti di apprendimento che possono contribuire a costruire e diffondere dal basso una cultura plurilingue ci sono senz'altro il Tandem e la sua versione aggiornata, telematica, TeleTandem (d'ora in avanti eTandem). Il secondo è anche oggetto di questa nostra ricerca.

Il terzo motivo che ci ha fatto scegliere l'eTandem come modalità di apprendimento sulla quale costruire un percorso di sperimentazione didattica e di ricerca è dovuto al fatto che il suo antenato, il Tandem, ha avuto un ruolo storico tutt'altro che trascurabile nel campo della promozione dell'educazione plurilingue ed interculturale in Europa. Ed è proprio sul fronte franco-tedesco che, forse non a caso, ma per una politica illuminata, si è generato il maggior interesse a sperimentare questa metodologia.
A questo proposito, riteniamo utile presentare una breve cronistoria del suo sviluppo:

- *1968-1971 Germania e Francia*. Il concetto di Tandem compare nei corsi binazionali organizzati fin dal 1968 durante gli incontri giovanili tedesco-francesi. Queste applicazioni spingono a sperimentare il modello al lavoro con immigrati nel settore turco-tedesco, nell'ambito della Associazione di Solidarietà Anatomica e della *Volkshochschule* di Monaco.
- *1979-1982 Spagna*. Inizia lo sviluppo del "Tandem Autonomo", per tedesco e spagnolo. Nel 1982 Jürgen Wolff, Marisa Delgado, Bernhard Leute e Gracia Martin Torres, con la Cooperativa "Centro Cultural Hispano-Alemán Tandem" propongono una prima offerta di corsi. Il Tandem Autonomo è il primo seme per la *Rete Tandem*, con circa 30 scuole in 13 paesi.
- *Anni '80 Germania e Francia, ed espansione ad altri Paesi.* Il "Deutsch-Französischen Jugendwerk" cura lo sviluppo delle metodologie, dei corsi e dello studio dei linguaggi specialistici.
  Grazie a pubblicazioni, viaggi ed attività di formazione, l'idea si diffonde con rapidità, soprattutto attraverso piccole scuole di lingua "alternative". Il materiale per il Tandem è stato infatti tradotto in tutte le lingue europee più diffuse.
  Alla Rete Tandem aderiscono diversi tipi di iniziative con diversi Paesi (Germania, Italia, Francia, Spagna, Inghilterra, Canada, Irlanda, Costarica, Polonia, Ungheria, Repubblica Ceca, Peru, Cile), mentre un sempre maggior numero di istituzioni pubbliche e Università (*UniTandem*, *Volkshochschulen*, *Istituti Goethe* e scuole pubbliche) si confrontano con l'esperienza del Tandem.

L'affiancamento del Tandem con l'eTandem è stato piuttosto graduale, sulla scia delle varie fasi di sviluppo dei sistemi di comunicazione mediata da computer e delle

infrastrutture di rete, fino a giungere all'attuale forma, la cui popolarizzazione è stata negli ultimi anni facilitata dall'ampia diffusione di Skype e di altri software tipo *messenger*.
La modalità telematica non ha segnato, com'era prevedibile, una sostituzione del Tandem *in presenza*: entrambe le versioni rispondono infatti a esigenze diverse ed eventualmente complementari. Nell'ambito dell'apprendimento degli adulti a livello universitario, per esempio, il Tandem continua a diffondersi nei centri linguistici, spesso come strumento di scambio in presenza durante i soggiorni degli stranieri (ad esempio in occasione degli Erasmus), facilitando il passaggio dalla LS all'immersione nella L2 tramite il contatto con i madrelingua sul territorio, mentre l'eTandem può prestarsi come un ambiente ideale nel quale proseguire, a distanza, l'esperienza di apprendimento, magari all'interno dello stesso gruppo, in modo da non spezzare la continuità con il rientro nei Paesi di provenienza.
L'eTandem si è sviluppato a partire dal momento in cui ha cominciato a diffondersi la comunicazione via e-mail. I primi progetti significativi in Europa hanno avuto nell'Università di Bochum (Germania) e nel suo International Tandem Network una tra le principali istituzioni promotrici finanziate da fondi Socrates, dal 1994 al 2002:

- International E-mail Tandem Network EU LINGUA-D 1994-1996
- Telematics for Autonomous and Intercultural Tandem Learning EU ODL 1996-1999
- Language Learning Partnerships for Engineers EU SOCRATES ILC 1996-2000
- Tandem Language Learning Partnerships for Schools EU LINGUA-D 1998-2000
- Kooperatives Lernen von Fremdsprachen im Tandem via Videokonferenzschaltungen (*L'apprendimento cooperativo in Tandem in videoconferenza*) TRIS 2000-2001
- TestDaF-Vorbereitung durch eTandem-Lernpartnerschaften (*Preparazione al Test DAF tramite partnernariati di apprendimento in eTandem*) DAAD 2001-2002
- eTandem Europa EU European Year of Languages 2001.

Tutti questi progetti hanno, di volta in volta, risposto ad esigenze didattiche e domande di ricerca, costituendo dei database con materiali di supporto e dei task per facilitare la didattica tra pari, sperimentando tecnologie all'epoca nuove come la videoconferenza o indagando le potenzialità dell'eTandem nell'integrazione nei curricola di lingua, quindi rispetto a contesti formali con obiettivi di educazione linguistica più definiti, come le microlingue, il testing e lo sviluppo di singole abilità primarie e integrate. Un altro filone

di ricerca oggetto di indagine è senz'altro quello delle possibili forme di tutoraggio (d'ora in avanti *counseling*) o consulenza esterna (Hehmann e Ponti, 2003). L'apprendimento autonomo, infatti, secondo un'accezione che non vada ad appiattirne il concetto ad autoapprendimento in self-access, non va confuso con l'idea di assenza di docenti, insegnanti ed esperti di lingua (Little, 1991). L'eTandem non rappresenta in questo senso un'eccezione. Il fatto che l'apprendimento si realizzi in una situazione in cui due soggetti imparano ciascuno la lingua madre dell'altro, quindi, non esclude, come vedremo, che il supporto esterno possa giocare un ruolo vitale, soprattutto nel momento in cui il progetto ha una valenza di tipo curricolare e formale.

Sebbene il server di Bochum risulti inattivo da 2007 e il progetto abbia subito complessivamente una battuta di arresto, vi sono altre realtà a livello internazionale interessanti come Mixxer o *TeleTandem Brasil*, che ha sviluppato anche una sua produzione scientifica in materia (Benedetti, Consolo *et al.,* 2010).

Tenendo sullo sfondo questo tipo di panorama, la nostra sperimentazione di eTandem ha preso avvio durante il secondo semestre del 2010, con la formazione di alcune coppie di italiani (studenti di lingua serba) e serbi (studenti di lingua italiana), per essere riprogrammata e ripresa nel corso del secondo semestre del 2011 con un format didattico diverso e alcune coppie nuove di partner.

Entrando più nello specifico dei contenuti, le due fasi di sperimentazione sono distinte in base ai seguenti tratti caratterizzanti:

- *2010: eTandem con protocollo senza task*, alto livello di autogestione, strumenti ad uso autonomo degli apprendenti (griglie e diari), counseling facoltativo via e-mail e su piattaforma wiki;
- *2011: eTandem con protocollo task-based*, cioè con programma in 5 task negoziati con i partecipanti, piattaforma wiki di counseling con forum e procedure di archiviazione-revisione dei testi.

Entrambe le fasi, infine, si caratterizzano, anche se non sulla base di una scelta del ricercatore, per un'importante asimmetria di fondo: pur avendo aderito tutti i partner in modo volontario, per gli studenti italiani il progetto di apprendimento in eTandem ha infatti avuto una valenza extracurricolare, mentre per i serbi una chiara valenza curricolare.

Le domande di ricerca sono emerse a mano a mano nel corso della sperimentazione, soprattutto nel passaggio dal protocollo senza task a quello *task-based*, che ha rappresentato uno snodo fondamentale nell'impostazione didattica del percorso di apprendimento in eTandem. Tale cambio di protocollo è stato indotto dalle difficoltà organizzative riscontrate nel corso della prima sperimentazione.
Il nostro **focus di ricerca** è essenzialmente riassumibile come un'indagine sul *rapporto tra modalità conversazionali e tipo di protocollo-progetto didattico.*
Dal punto di vista metodologico il procedimento è riassumibile nei seguenti tratti:

- confronto qualitativo delle interazioni tra parlante nativo (d'ora in avanti *Native Speaker,* NS) e parlante non nativo (d'ora in avanti *Non Native Speaker*, NNS) avvenute nella prima fase pilota di sperimentazione (2010) seguendo un protocollo "tradizionale" (senza task) con quelle riferite alla seconda fase di sperimentazione (2011), che si sono invece basate su un protocollo di tipo *task-based*, didatticamente più complesso;
- analisi delle tracce corrispondenti al lavoro svolto da due coppie di partner, ciascuna delle quali rappresenta uno studio di caso a sé stante. I partner M.&S. e D.&V. erano infatti gli unici ad aver partecipato ad entrambe le fasi di sperimentazione;
- confronto qualitativo basato su una serie di indicatori di "metalinguaggio" relativi alle tracce di conversazione via chat e Skypecall, considerate utili ai fini di interpretare il rapporto tra il protocollo-progetto didattico e una serie di aspetti afferenti i processi di autonomia, che emergono direttamente dal dialogo collaborativo tra pari e dalle loro modalità conversazionali.

Il metalinguaggio è stato un oggetto di primario interesse perché siamo dell'idea che ci consenta di intercettare e interpretare direttamente nel vivo della conversazione una serie di dinamiche relative all'autonomia dell'apprendente nel contesto telecollaborativo tipico dell'eTandem. Tra le dinamiche di cui ci siamo occupati, ci sono:

- la negoziazione sugli aspetti di pianificazione del lavoro in coppia (obiettivi, mete, materiali, strumenti, metodi, strategie, ecc.);
- la correzione dell'errore e la riflessione metalinguistica;

- i processi di *scaffolding*.

La nostra ipotesi anticipatoria, sorta nel corso della sperimentazione, è la seguente: un protocollo di eTandem ad elevato grado di autogestione, senza un programma e senza un supporto di *counseling,* può non essere adeguato a stimolare i processi di autonomia e, quindi, ad avviare un percorso coerente con i principi di fondo che animano questa particolare modalità di apprendimento.

# *PARTE 1*

# *PRESUPPOSTI TEORICI ALLA RICERCA*

# Capitolo 1

## *Literature Review*

In questo primo capitolo cercheremo di delineare le principali basi teoriche di riferimento per la nostra ricerca. Basandoci sulla letteratura esistente, partiremo da una definizione generale di apprendimento in Tandem e in eTandem, per esplorarne il sottostante nucleo concettuale, cercando di porre in rilievo alcuni snodi cruciali e implicazioni che emergono sia sul lato più strettamente pratico-organizzativo e della matrice teorica di questa modalità di apprendimento (par. 1.2.1 e ss.), sia nel rapporto più specifico con l'universo della glottodidattica (1.2.2.1 e ss.), intesa come scienza teorico-pratica (Balboni, 2012:6).
Warschauer (2000: 45) fa notare come, a volte, gli insegnanti e gli apprendenti vivano il "miraggio" della *Rete Internet* e delle tecnologie informatiche e della comunicazione come una specie di panacea metodologica, mentre non costituisce certo un metodo di per sé, non più di quanto non lo siano state in passato le biblioteche civiche, il telegrafo, il telefono e il fax, ma richiede un utilizzo critico. Nel caso dell'eTandem, tuttavia, siamo dell'idea che questo rischio possa essere, almeno in parte, attenuato e compensato dalla particolare situazione nella quale gli attori si trovano per effetto della propria scelta. Il compito di apprendere ciascuno la lingua madre dell'altro è infatti talmente sfidante e reciproco da richiedere, già nell'immediato, di focalizzare le energie verso la ricerca di un modus operandi che consenta di  impiegare efficacemente i canali telematici di comunicazione e tutto il proprio repertorio di conoscenze, per definire e realizzare i propri obiettivi di apprendimento. In ultima analisi, si tratta di costruire un ambiente che divenga, mano a mano, plasmato sulle esigenze degli apprendenti e, in qualche misura, protetto dall'*entropia* della Rete, pur facendone parte. Questa considerazione non significa certo affermare che, in questo specifico contesto, la tecnologia della comunicazione, con suoi i canali sincroni (*Skypecall*), quasi-sincroni (*chat line*) e asincroni (*e-mail*), sia un luogo neutrale attraverso il quale veicolare e scambiare messaggi (verbali, scritti, sonori e iconici), né che la distanza sia un fattore di per sé trascurabile, ma  intende richiamare lo stretto legame di filiazione e di continuità tra l'eTandem e il suo antenato storico, il *Tandem in presenza* (cfr. Benedetti, 2010:22-23). Pur ritenendo importante, sulla scia della

classica lezione di Mc Luhan, guardare alla tecnologia e ai media nella didattica delle lingue, tenendo conto sia dei criteri strutturali in base ai quali essi organizzano la comunicazione, sia del loro potere di generare delle *formae mentis*, comportamenti, aspettative, preferiamo partire dall'assunto che il *medium non è il messaggio* e, soprattutto, non altera, nei suoi caratteri primari, la natura della modalità di apprendimento oggetto della nostra indagine.

## *1.1 Dal Tandem all'eTandem: uno sguardo panoramico su implicazioni metodologiche e filoni di ricerca*

La definizione di Brammerts (2003:14), secondo cui "due persone di lingua madre diversa comunicano per imparare l'una dall'altra" è adottata tanto per l'apprendimento del Tandem in presenza quanto per quello a distanza e presuppone, in tutti e due i casi, che entrambi gli apprendenti siano rivolti a:

a. migliorare la propria abilità di comunicare nella lingua madre del partner;
b. conoscere meglio il partner e il suo retroterra culturale;
c. trarre profitto dalle conoscenze ed esperienze del partner, ad esempio nel campo del lavoro e del tempo libero (ibid.).

Il medium usato, dunque, non cambia la sostanza dei principi che orientano la relazione di apprendimento, in quanto sia il Tandem che l'eTandem implicano delle pratiche basate sull'*autonomia* e la *reciprocità* di due soggetti: nella misura in cui ogni apprendente è libero di decidere sui contenuti e sui ritmi del proprio apprendimento, sui tempi di realizzazione e sul tipo di supporto che desidera ricevere, egli diviene consapevole (anche se non è né del tutto automatico, né scontato) del fatto che dovrà essere pronto a mettere a disposizione del partner le proprie abilità e conoscenze, non appena i ruoli si invertiranno (ibid.). Vassallo e Telles (2009:34), a questo proposito enfatizzano aspetti come *socializzazione*, *personalizzazione*, *simmetria globale* e *interdipendenza* (tramite l'alternanza dei ruoli), *identità di gruppo*, *autonomia intrinseca* e *piacere*.
La comunicazione a distanza e le caratteristiche dei canali esercitano, semmai, un'influenza diretta sul modo di organizzare la conversazione nell'ambito di questo

specifico rapporto di apprendimento, imprimendo determinate qualità linguistiche al discorso, alla sua architettura e ai meccanismi dell'interazione (cfr. Leone, 2009). In primo luogo, il fatto che alcuni software di comunicazione telematica come *Skype* (utilizzato nel nostro contesto di sperimentazione) costituiscano, con sempre maggior frequenza, la parte consolidata di un bagaglio esperienziale e comunicativo dei partecipanti, giustifica la necessità di marcare, in modo esplicito, il confine tra l'utilizzo senza scopi didattici (nel tempo libero o in ambito professionale) e il contesto dell'eTandem, proprio al fine di evitare che si generi quel *transfer* di eventuali pratiche comunicative poco coerenti o controproducenti, che altro non sono che un falso interpretare (o sottovalutare) le idee di *personalizzazione* e di *flessibilità* insite nell'apprendimento autonomo a distanza. Il modello di interazione dell'eTandem può essere definito da "protocollo minimo di intesa" basato su un patto formativo tra pari, incentrato su una serie di regole condivise e riassumibili come segue:

*a. Numero di sessioni:* un minimo di 2 a settimana, della durata di 45 minuti ciascuna, nelle due lingue obiettivo.
*b. Utilizzo dei caratteri nazionali delle rispettive LS, attraverso la regolazione della barra della lingua:* questo consente un controllo ortografico, indipendentemente dal fatto che i madrelingua (ispanofoni, slavofoni, germanofoni, ecc.) nei contesti di comunicazione informale scritta con altri parlanti nativi mantengano, per comodità, la barra della lingua sull'inglese.
*c. Rispetto dei turni nella chat:* questo consente di "non scrivendosi addosso" e di prestare attenzione alle icone che segnalano se il partner NS o NNS in quel momento sta scrivendo.
*d. Archiviazione delle tracce audio e di quelle scritte con le apposite procedure:* questo consente una riflessione autonoma sulla propria produzione, sia nel caso che l'eTandem sia stato impostato con un counseling esterno e/o con un ricercatore a cui è stato dato il consenso.
*e. Mantenenimento del focus sulla comunicazione linguistica nella chat:* questo permette di non eccedere con la comunicazione iconica (emoticons).
*f. Alternanza dei canali di comunicazione (chat, chiamata, e-mail),* in modo da favorire un coivolgimento più completo e variato delle abilità linguistiche primarie e integrate.
*g. Utilizzo con costanza degli strumenti forniti dalla piattaforma eTandem di supporto all'apprendimento autonomo.*

*h. Rispetto degli appuntamenti preventivamente concordati per le sessioni eTandem.*

Sebbene non vi sia a livello internazionale uno standard né sul "galateo" della comunicazione né sulle pratiche di apprendimento, in genere i protocolli convergono nell'evidenziare, con linguaggio più o meno semplice e diretto, che l'eTandem non è assimilabile a una chiacchierata bilingue, ma un ambiente di interazione basato, in linea di massima, su poche ma precise (e in apparenza semplici) regole, le quali sono condizione necessaria per mettere in atto il processo di autonomia e acquisizione linguistica.

In secondo luogo, il rapporto tra il medium e la variabilità dei tratti salienti e dei contenuti della conversazione è altresì riflesso nelle implicazioni glottodidattiche o, detto in altri termini, dimostra l'esistenza di un legame stretto tra le qualità intrinseche del canale (o della combinazione di canali) e lo spettro dei diversi tipi di attività, abilità/competenze linguistiche, e *generi testuali* che possono "entrare in circolo". La *chat line* ha, evidentemente, un potenziale e dei vincoli operativi, in tal senso, diversi da quelli della chiamata telefonica, così come la presenza o l'assenza della *web cam* (in entrambi i casi) o l'uso combinato o meno della comunicazione sincrona e quasi-sincrona (chat+chiamata), aprono ancora altri possibili scenari rispetto alle attività di apprendimento (cfr. Leone, 2009; Benedetti, 2010).

Nella seguente Tabella 1.1 presentiamo una riflessione esplicita, a livello glottodidattico, sulle possibili implicazioni comunicative di un ambiente come quello dell'eTandem, assumendo una chiave di lettura che integra le riflessioni di Leone (2009) sui canali comunicativi sincroni, quasi-sincroni e asincroni con la concezione di competenza socio-pragmatica e funzionale di Balboni (2012 : 131), basata su Halliday e Jakobson.

**Tabella 1.1 – Uso dei canali sincroni, quasi-sincroni e asincroni e implicazioni glottodidattiche**

| **Canale** | **Implicazioni glottodidattiche** | **Modalità** | **Caratteristiche salienti** |
|---|---|---|---|
| **E-MAIL** | **Abilità di scrittura**<br>Morfosintassi, lessico, correttezza ortografica, riflessione sulla lingua<br>Abilità integrate ascolto-comprensione/scrittura: traduzione, riassunto, dettato (in combinazione con audio), parafrasi (scritta o in combinazione con audio) | **Asincrona** | **Potenziali aspetti positivi:**<br>Permette azioni approfondite di tutoraggio tra pari cioè di *lavorare* su *diversi generi testuali e su testi di una certa lunghezza*, arricchendo con immagini contestuali; *inviare esercizi mirati* di |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | **Generi testuali:**<br>intervista<br>diario<br>lettera personale<br>recensione<br>commento<br>leggi e regolamenti<br>articoli di giornale<br>articoli scientifici<br>poesie, canzoni, prosa, ecc. | | recupero (per rinforzo e ripasso);<br>facilitare attraverso la *scrittura* un *reimpiego ragionato* di strutture morfosintattiche e lessico;<br>*feedback approfonditi* e riflessioni sugli errori;<br>veicolare collegamenti ad altri ipertesti su cui lavorare;<br>negoziare in modo più riflessivo le regole di interazione;<br>tempi di attesa più lunghi allentano la pressione sia sulla produzione che sul feedback atteso<br><br>**Potenziali criticità:**<br>Essendo una modalità asincrona, i tempi di risposta più diluiti e il carico di lavoro individuale, mediamente più alto, comportano il rischio di dispersione, demotivazione, perdita del vantaggio della dialogicità più immediata della chat o della chiamata.<br>Necessità dunque un tipo di lavoro di coppia con obiettivi mediamente più definiti e di lungo periodo. |
| **CHAT** | **Abilità sia primarie che integrate:**<br>*monologo*<br>*dialogo scritto*<br>supporto reciproco in traduzione di brevi frammenti , brevi appunti di sintesi (anche in combinazione con dettattura via audio e stesura simultanea di appunti), *dettato* (in combinazione con canale audio), *parafrasi* (scritta o in combinazione con audio), *traduzione simultanea o consecutiva da canale audio con trascrizione su chat*, ecc. | **quasi-sincrona** | **Potenziali aspetti positivi**<br>"Struttura dialogico-verticale *scripta manent*": consente, in modo quasi- simultaneo, di scrivere, ripercorrere in lettura e recuperare i passaggi precedenti, procedendo nel dialogo anche "a salti". Può dunque favorire:<br>la riflessione sulla lingua;<br>la negoziazione degli stili di correzione degli errori (auto/etero diretta? Rilevativa? Risolutiva? Cosa? Quando? Come?);<br>il rinforzo e la fissazione |

| | **Generi testuali:**<br>intervista chat<br>brevi commenti su frammenti di:<br>articoli di giornale<br>articoli scientifici<br>leggi e regolamenti<br>poesie, canzoni, prosa, ecc. (con ascolto-visione durante la sessione) | | per reimpiego quasi simultaneo (meccanismi di ripetizione/imitazione) di elementi ricorsivi, di strutture morfosintattiche e lessicali del partner madrelingua;<br>controllo ortografico contestuale alla (video)chiamata (*come si scrive?*);<br>disambiguazione scritta in caso di incertezza nel caso di incomprensione nel parlato *("Non capisco, puoi scrivermelo?*);<br>ausilio per dubbi di traduzione;<br>propedeutica alla socializzazione tra partner e al dialogo con minor rischio di fattori di "filtro affettivo" rispetto alla comunicazione parlata;<br>scambiare in tempo reale files audio-video contestuali alla conversazione<br><br>**Potenziali criticità:**<br>Tendenza a produrre periodi uniproposizionali,<br>a privilegiare formule routinarie,<br>a non favorire il controllo sull'accuratezza di battitura (effetto transfer dall'uso in ambiti di comunicazione in LM) compromettendo anche il controllo ortografico |
|---|---|---|---|
| **Comunicazione audio** | **Abilità orali primarie e integrate:**<br>dialogo<br>monologo<br>parafrasi<br>traduzione consecutiva<br>traduzione simultanea<br><br>**Generi testuali:**<br>intervista<br>(con registrazione) | **Sincrona** | Attività sfidante di conversazione, avendo tutti i limiti della telefonata classica, se impostata senza webcam;<br>Possibilità di coadiuvare la comunicazione con la chat (cfr. chat) , per es. scrivere la frase in caso di disturbii audio e/o non |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | commenti orali su frammenti di:<br>articoli di giornale<br>articoli scientifici<br>leggi e regolamenti<br>poesie, canzoni, prosa, ecc. (con possibilità ascolto-visione durante la sessione di eTandem) | | comprensione;<br>consente il rinforzo e la fissazione per reimpiego quasi simultaneo (meccanismi di ripetizione/imitazione) di elementi ricorsivi, di strutture morfosintattiche e lessicali del discorso in L1;<br>focus su pronuncia, aspetti prosodici (sovrasegmentali) e paralinguistici in generale;<br>attività mirate di simulazione (intervista, monologo, dibattito) con possibilità di riascolto e ripetizione |
| **COMUNICAZIONE AUDIO-VIDEO** | **Abilità orali sia primarie che integrate:**<br><br>dialogo<br>monologo<br>parafrasi<br>traduzione consecutiva<br>traduzione simultanea<br><br>**Generi testuali:**<br>intervista<br>(con registrazione)<br>brevi commenti orali su frammenti di:<br>articoli di giornale<br>articoli scientifici<br>leggi e regolamenti<br>poesie, canzoni, prosa, ecc. (con ascolto-visione durante la sessione) | **Sincrona** | **Potenziali aspetti positivi:**<br>Facilita la conversazione orale perché integra codici linguistici, paralinguistici, extralinguistici e offre, inoltre, una possibilità di riflessione interculturale sul linguaggio dei gesti e sulle espressioni del corpo in generale;<br>possibilità di coadiuvare la comunicazione con la chat (cfr. chat) , per es. scrivere la frase in caso di disturbi audio e/o non comprensione;<br>il rinforzo e la fissazione per reimpiego quasi simultaneo (meccanismi di ripetizione/imitazione) di elementi ricorsivi, di strutture morfosintattiche e lessicali del discorso in L1;<br>focus su pronuncia, aspetti prosodici (sovrasegmentali) e paralinguistici in generale;<br>attività mirate di simulazione (intervista, monologo, dibattito) con possibilità di riascolto e |

| | | | ripetizione<br><br>**Potenziali criticità:**<br>Ritardo del segnale video su quello audio |
|---|---|---|---|

Al di là del grado di esaustività dei contenuti sopra presentati e delle legittime considerazioni che essi possono suscitare in tema di efficacia e praticabilità didattica - tenendo conto, per esempio, dei criteri di *accettabilità* ed *economicità* (Balboni, 1998) di determinate tecniche e attività in questo specifico contesto - la suddetta tabella intende aprire una prima importante riflessione sul rapporto tra l'eTandem e la glottodidattica.
In ragione di alcune caratteristiche di fondo, che fanno dell'eTandem un ambiente fortemente incentrato sull'*autogestione* e della relativa facilità nel reperire ed archiviare ingenti masse di file contenenti dialoghi (audio e chat) tra NS e NNS, una grande parte delle ricerche sul campo si basa, per motivi del tutto logici, su analisi condotte con metodi afferenti alle discipline dei *discourse studies*, come l'*analisi del discorso*, l'*analisi delle interazioni* e l'*analisi conversazionale*, ma ha per oggetto tracce di conversazioni che, dal punto di vista qualitativo, non presentano contenuti e dinamiche di interazione capaci di riflettere, se non in minima parte, il potenziale didattico illustrato nella tabella (tab.1.1) sopra riportata. La ragione di ciò, a nostro avviso, non risiede nel fatto che la ricerca sia stata profondamente influenzata dalla linguistica applicata e, in generale, dai *discourse studies* – oltretutto la linguistica applicata, ancora in molti Paesi, include in sé la glottodidattica (Balboni, 2012) - ma è più che altro da rintracciare nei molteplici fattori di complessità (*soggettivi, istituzionali, organizzativi e finanziari*) che si incontrano nel momento in cui mettiamo in cantiere dei progetti di apprendimento via eTandem più sofisticati sotto il profilo dell'impianto (e dell'impatto) didattico-metodologico. L'eTandem resta, a nostro avviso, un ambiente ancora inesplorato sotto il profilo della progettazione didattica e dell'integrazione nei curricola di lingua. In ragione del fatto che le domande del nostro focus di indagine sono strettamente radicate a problematiche di natura glottodidattica, nel presente lavoro, accanto all'analisi dei dati, abbiamo cercato di curare l'approccio "narrativo" sulle vicende e sui contenuti di un'esperienza intensa di progettazione e sperimentazione (cfr. cap 2), con la finalità di fornire un contributo rispetto alle *aree di forza* e di *criticità* che si riscontrano nello spingere un eTandem verso

architetture didattiche più complesse (cfr. cap 4.1, 4.2), oltre gli spazi di opportunità di incontro forniti dai server di apprendimento autonomo delle lingue disponibili in rete.

Il senso di un rinnovamento in questo ambito è dovuto allo stretto legame esistente tra la qualità dei dati conversazionali producibili, il tipo di format didattico e di ricerca che si può mettere in atto e, naturalmente, i risultati e le scoperte che siamo in grado o meno di raggiungere (cfr. cap 2.2.3, 2.2.4, 2.2.5).

Certe problematiche di fondo dell'eTandem ci sembrano molto stimolanti, proprio perché emergono già da una prima lettura "tra le righe", effettuata al livello dei servizi e dei partnernariati internazionali di eTandem. Nel network di *Mixxer*[1], che presenta, a dispetto del legame diretto con il Dickinson College della Pennysilvania un'impostazione decisamente informale, l'eTandem viene promosso nella sua veste più semplice e basilare, fornendo la possibilità di attivare in automatico, con creazione di account privato (con la propria LM e le LS/L2 di studio), uno scambio linguistico via Skype e su blog (interno al sito) in tutte le lingue del Mondo. Il servizio è inoltre integrato con la proposta dei gruppi di lavoro, sempre in modalità di Tandem a distanza, con insegnanti professionisti e gruppi di studenti. *Mixxer* presenta questo genere di proposta in modo molto scarno e poco strutturato, ma resta a nostro avviso un segnale significativo, anche perché appare già nella principale schermata del sito, con le seguenti indicazioni:

**Teachers** - Are you a professional teacher?

- Create a group for your class. Students write group posts for you to review and comment.
- Invite native speakers to join your group and create a community of language learners.
- Students can communicate with native speakers via written group posts or Skype.

Interested? Sign up then email me at bryantt@dickinson.edu requesting teacher permissions. I'll just need something to verify you're a teacher and not a spammer. :)

La proposta è certamente vaga sotto il profilo metodologico, ma, a nostro avviso, equivale ad affermare, anche se solo in modo implicito, che l'efficiente procedura automatizzata per il *matching partner* (formazione delle coppie), accompagnata da una serie di suggerimenti e strumenti per l'autogestione dell'apprendimento, potrebbe essere, in realtà, di per sé non sufficiente a soddisfare la domanda di apprendimento.

---

[1] The Mixxer- a free educational website for Language Exchange Via Skype: http://www.language-exchanges.org/

Per quanto riguarda invece l'educazione linguistica in altri ambiti universitari più radicati nella ricerca, segnaliamo il consorzio internazionale dell'Università di Bochum (Germania)[2] il quale, pur avendo svolto un lavoro pionieristico, appare per il momento fermo a un periodo intenso di sperimentazioni avvenute tra il 1994 e il 2001.

Un'altra iniziativa interessante è il Progetto *TeleTandem Brasil*[3] dell'Università di São José do Rio Preto (Stato di São Paulo), che risulta tra le realtà più vive e dinamiche sul piano internazionale, sia sotto il profilo della produzione accademica, che sotto quello del consorzio di eTandem e degli sviluppi didattici e di ricerca (cfr. Benedetti, Consolo *et al.*, 2010).

Un estratto di documentazione riferito al sito web di *TeleTandem Brasil*, e qui di seguito presentato, può esserci di aiuto per introdurre alcuni dei temi che costituiscono il *leitmotiv* del presente lavoro: la prima sezione (A.) consiste in un un insieme di regole e suggerimenti su come condurre le sessioni in eTandem, diretti ad utenti con diverse madri e scaricabili in pdf, mentre quella successiva (B.) tratta il tema del "certificato teleTandem" e l'ultima (C.) rappresenta l'offerta di un servizio di tutoraggio, per cui viene usato il termine *counseling*.

**A. Per leggere prima di iniziare il vostro teleTandem**

**Suggerimenti per le sessioni di teleTandem**

Suggerimenti in portoghese per sessioni di teleTandem

(http://www.teleTandembrasil.org/site/docs/instrucao_portugues.pdf)

Suggerimenti in inglese per sessioni di teleTandem

(http://www.teleTandembrasil.org/site/docs/instrucao_ingles.pdf)

Suggerimenti in tedesco per sessioni di teleTandem

(http://www.teleTandembrasil.org/site/docs/instrucao_alemao.pdf)

Suggerimenti in francese per sessioni di teleTandem

(http://www.teleTandembrasil.org/site/docs/instrucao_frances.pdf)

Suggerimenti in spagnolo per sessioni di teleTandem

(http://www.teleTandembrasil.org/site/docs/instrucao_espanhol.pdf)

Suggerimenti in italiano per sessioni di teleTandem

---

[2] http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/

[3] http://www.teleTandembrasil.org/home.asp

(http://www.teleTandembrasil.org/site/docs/instrucao_italiano.pdf)

## B.Per ottenere un certificato teleTandem

If you want a certificate that you held teleTandem sessions, you should notify your partner in advance, before you start your teleTandem process and prepare a portfolio with the seven tasks below.

**The 7 tasks for obtaining a certificate issued by the Project TeleTandem Brasil are the following:**

- Hold at least 8 sessions of two hours (one hour in each language) with your partner, or 8 weeks of teleTandem;

- Write an essay or produce sentences in the target language and send them to your the partner weekly. Then, he/she should edit your written production in Word (using "control changes") and send it back to you BEFORE the following session. You will, then, receive the edited essay or written work and make a copy of it without the corrections, producing a "clean version" (without the errors and corrected). Each written paper will, therefore, have 3 versions - the original, the edited and the final. The total will be 8 essays at the end of the process (each of them in three versions).

- List of words (glossary) used during the sessions (total 8 lists), in alphabetical order. The glossary is a summary of the vocabulary input and idiomatic expressions that you learned from him/her during the sessions. In order to have a rich glossary, you and your partner should always take notes of the new words during the sessions, as you both develop the conversation.

- A copy of the notes that you have taken on the chat or on Talk & Write during each of the eight sessions (just "copy" the chat or the notes and "paste" them on a Word document;

- Self-evaluation written in your own language (mention the collaboration you both had, the problems, achievements, what you could not say in the language before starting teleTandem and the goals you achieved);

- Assessment, written by the partner, of your development in the target language.

- A front page with your name, address, phone number, your language, your partner's language, number of sessions you both had (no less than eight sessions) and the period in which you had the sessions.

All documents must be printed and be sent to:

***Laboratório de TeleTandem (Sessão de Avaliações)***

***UNESP - Assis***

***Avenida Dom Antonio, 2100***

***19806-173 Assis, SP***

***Brasil***

The certificate will be issued three months after the posting date.

## C. Consulenza per il teleTandem

Scrivici se desideri condividere la tua esperienza di TeleTandem con noi, nel caso che tu abbia problemi con il tuo compagno o anche se desideri semplicemente avere consulenza dall'équipe del TeleTandem Brasil! Ti daremo una risposta nel minor tempo possibile. Il contenuto del tuo messaggio sarà mantenuto confidenziale e ad esso avrà accesso solo l'équipe del TeleTandem Brasil.

Indirizzo e-mail: telles@teleTandembrasil.org

**Nuovo spazio per orientarsi nel TeleTandem**

**Uno spazio di orientamento e di scambio di idee tra persone che praticano il teleTandem è stato creato sulla piattaforma virtuale di apprendimento TELEDUC, dell'UNESP di Assis.**

In questo spazio virtuale potrai:

(a) ricevere consigli dall'equipe di ricercatori del progetto TeleTandem Brasil;

(b) imparare a sfruttare al massimo il potenziale del contesto di apprendimento del TeleTandem;

(c) attraverso un diario di bordo personale di apprendimento, condividere idee, esperienze e strategie di insegnamento/apprendimento con altre persone che praticano il teleTandem, di vari paesi e di varie lingue;

(d) condividere le tue esperienze di apprendimento/insegnamento con il teleTandem nella tua lingua materna e esercitare la lettura nella lingua che stai imparando, leggendo i racconti degli altri sulle proprie esperienze.

***Per partecipare, entra in [http://teleduc.assis.unesp.br/pagina_inicial/mostra_curso.php?&cod_curso=73&tipo_curso=A&extremos](http://teleduc.assis.unesp.br/pagina_inicial/mostra_curso.php?&cod_curso=73&tipo_curso=A&extremos)= e iscriviti.***

(Fonte: sito web di *TeleTandem Brasil*, http://www.teleTandembrasil.org/page.asp?Page=7 )

La seconda parte (B.) e la terza (C.) rappresentano, a nostro avviso, gli sviluppi più interessanti del progetto *TeleTandembrasil*, perché sottendono alcune “questioni chiave”. La *certificazione* (vedi punto B.) intende promuovere, infatti, la costanza partecipativa al progetto e, verosimilmente, intercetta sia il problema della discontinuità nelle sessioni sia il bisogno dei partner di vedersi riconosciuto un percorso, esprimendo capacità di attestarlo, a patto che si verifichino determinate condizioni di *continuità*, *qualità* e *tracciabilità* del lavoro svolto. Secondo l’impostazione data da *TeleTandem Brasil*, per ottenere la certificazione è necessario che i due partner dimostrino di aver svolto sette compiti-task, tra i quali ci sono l’*autovalutazione* dell’apprendente e la *valutazione* del partner NS, oltre ad un lavoro specifico incentrato sulla produzione scritta, con scadenze settimanali e diverse fasi revisioni in coppia, (vedi il primo task) e ad una serie di altre operazioni, tra cui la redazione di un glossario. Lo svolgimento di queste attività attestano l’importanza di di un apprendimento di tipo retrospettivo-riflessivo avente per oggetto le proprie tracce di conversazione effettuate via eTandem.

Il *servizio di consulenza* (*counseling*), offerto da *TeleTandem Brasil* (vedi punto C.), si configura come una scelta facoltativa, che rimanda a una piattaforma sulla quale è possibile incontrare dei referenti di progetto esperti, con l’obiettivo di ricevere assistenza nel risolvere eventuali problemi con il proprio partner, ma anche di imparare come trarre il massimo dalle potenzialità dell’ambiente eTandem. Questo servizio consente inoltre di accedere all’uso di strumenti di supporto all’autonomia (si parla di “diari di bordo”) e condividere i processi meta-cognitivi e, più in generale, il proprio percorso di apprendimento con una rete internazionale definibile come “comunità di pratica di teleTandemisti”.

Sullo sfondo di questi due servizi di *certificazione* e *counseling*, c'è dunque un intreccio di diverse questioni chiave, tra cui la *valutazione* e l'*autovalutazione* dell'apprendimento, gli eventuali "limiti didattici" di un'*autogestione* totale dei partner e, di conseguenza, il ruolo di assistenza dei *docenti* e degli *esperti* del settore (*counselor*) e di un *programma* più strutturato. Il problema di fondo è, a nostro avviso, quello di promuovere la continuità di frequentazione della "classe eTandem", la quale appare, evidentemente, tanto attrattiva quanto fragile e instabile, soprattutto nel reciproco coordinamento tra due soggetti adulti lontani, con vite e bisogni diversi e spesso anche svantaggiati da differenze di fuso orario. Un programma e una certificazione, in tal senso, appaiono la soluzione migliore.
Dato che il primo terreno sul quale si esprime la reciprocità è quello della negoziazione, spesso impegnativa, degli appuntamenti e il rapporto tra le aspettative su un *work in progress* i cui obiettivi e metodi sono co-costruiti dai partner - terreno sul quale si innesta quell'impegno che, solo nella costanza della frequentazione, può generare apprendimento - la *certificazione* del percorso, il *counseling* e la possibilità di un piano di lavoro più definito nei contenuti e nelle scadenze ci appaiono alcune delle variabili capaci di sostenere sia la *motivazione* dei partecipanti, sia il loro percorso di *autonomia* sul medio e lungo periodo. Diversamente, l'autonomia non trova uno sviluppo nella direzione auspicabile e appare facilmente destinata ad esprimersi nella forma non costruttiva di una rinuncia a partecipare.

La letteratura di riferimento sull'eTandem e, più in generale, sugli ambienti di telecollaborazione, si è nel tempo specializzata in filoni specifici, alcuni dei quali, in particolar modo, fanno emergere, direttamente o di riflesso, l'importanza di occuparsi delle problematiche che abbiamo trattato sopra e la necessità di far sì che il Tandem a distanza possa diventare un modo sempre più efficace per promuovere l'educazione plurilingue.
Per praticità di trattazione, forniamo di seguito una prima panoramica di tre filoni di ricerca, catalogandoli per aree specifiche di interesse.

*Analisi del discorso, delle interazioni e conversazionale (discourse studies) e negoziazione dei significati.* Si tratta del settore classico per eccellenza e rappresenta un riferimento particolarmente importante (Warschauer, 1996; Warschauer, 2000; Kötter, 2003; Schwienhorst, 2004; Tudini 2005; Belz, 2007; Leone, 2009; Tudini 2010; Liaw e Bunn-

Lee Master, 2010; Leone, 2012). Questo tipo di studi ricopre una posizione inevitabilmente centrale: qualunque sia l'archittettura a monte del progetto didattico, l'eTandem mantiene sempre e comunque un grado significativo di autogestione tra pari e un nucleo di interazioni centrato sul rapporto tra NS e NNS, per cui sarà l'indagine sulle modalità conversazionali che ci consente, innanzitutto, di interpretare e capire qualcosa della lingua prodotta in sé, delle caratteristiche dell'interazione e di come due soggetti stanno apprendendo. Altrettanto importante sarà l'analisi del rapporto tra questi fattori e il tipo di impostazione didattica del progetto.

*Il ruolo e le modalità del tutoraggio esterno e tra pari*. Un primo filone di riflessioni e di indagine è legato al gruppo di studiosi che gravitano attorno al progetto del *Tandem-Server* di Bochum (Brammerts, Calvert e Kleppin, 2003; Stickler, 2003; Brammerts, Jonsson, Kleppin *et al.*, 2003), il quale si è sviluppato a partire dalla prime esperienze di eTandem via e-mail (*International e-mail Tandem Network*, 1994-1996). Sugli stessi temi c'è inoltre una produzione scientifica da parte del gruppo di *TeleTandem Brasil* (Mesquita, 2010; Salomão, 2010; Bedran, 2010). Altre ricerche sul tema (Dooly, 2008) non toccano in modo diretto l'eTandem, ma si riferiscono ad ambienti di telecollaborazione.

*Lo sviluppo di ambienti didattici Web 2.0 e la metodologia task-based.* Questo settore di ricerca, pur interessando anche il nostro campo di indagine (Mullen, Appel, Shanklin, 2009) si riferisce più spesso a contesti di telecollaborazione con un grado maggiore di complessità e, al contempo di specificità, sul piano degli obiettivi e dei contesti istituzionali e formali di insegnamento (Belz, 2006, 2007; Vinagre, 2007; Dooly, 2007; Thomas, 2009; Reinders, 2010; Lee, 2010;). Essi però non pongono, come precondizione, lo scambio plurilingue nella forma dell'eTandem e, di conseguenza, si rifanno a contesti di pratica dell'autonomia e dell'autogestione in parte differenti. L'eTandem rientra infatti tra le tante modalità di apprendimento inseribili nei contesti di telecollaborazione.
Per questo motivo è importante ricondurre il discorso alla specificità dell'eTandem, alla natura del suo ambiente plurilingue di apprendimento con il suo peculiare intreccio di implicazioni (sociali, psicologico-affettive, cognitive, interculturali, ecc.), per avviare una riflessione che, a partire dai concetti di *autonomia*, *autogestione* e *reciprocità*, ci consenta di collocare la sua modalità di apprendimento nel contesto della glottodidattica come scienza teorico-pratica (Balboni, 2012).

## *1.2 L'eTandem e la glottodidattica: una riflessione sui concetti fondamentali*

L'obiettivo di questo paragrafo è di analizzare e mettere a fuoco i concetti fondamentali e le relative possibili ripercussioni sul piano metodologico-operativo che caratterizzano i contesti di sperimentazione eTandem.
Queste ultime hanno più che altro a che fare con la scelta del paradigma glottodidattico che gli attori-promotori di un progetto eTandem ritengono più idoneo a rappresentare i concetti chiave e a realizzare gli obiettivi e le mete che si sono prefissati.
Come abbiamo già visto in precedenza (par.1.1), tanto il Tandem che l'eTandem possono essere definiti in modo semplice (cfr. Brammerts, 2003: 14), ma presuppongono, in realtà, un ambiente di apprendimento ad alta densità di implicazioni concettuali e complesso sotto il profilo delle metodologie e delle prassi di apprendimento-insegnamento.

### 1.2.1 Il senso di reciprocità, tra l'autonomia e l'autogestione

Concetti quali *reciprocità, autonomia, autogestione* possono apparire impliciti in una qualsiasi definizione di base di eTandem e, pertanto, sembrano emergere in modo intuitivo. A nostro parere, invece, è necessario esplicitarli al fine di poter generare i fondamenti teorici del "protocollo operativo" condiviso dai soggetti partecipanti. La scelta del tipo di protocollo operativo è ciò che ci consentirà in un dato contesto di insegnamento di impostare e condurre una qualsiasi sperimentazione di eTandem, evitando che i principi pedagogici e glottodidattici restino lettera morta (Rozsavölgyi e Guglielmi, 2011).

*Reciprocità.* Nell'eTandem la reciprocità è riconducibile al principio di parità del tempo da investire nelle due lingue obiettivo. Questo significa, di norma, alternare una sessione in una LS (ad es. spagnolo) con una in un'altra LS (ad es. inglese).
Nella pratica dell'eTandem, appare chiaro come a un certo grado di libertà del soggetto nel concordare con il proprio partner contenuti, tempi e modalità dell'apprendimento (nonché tipo di supporto più affine ai propri bisogni presenti ed emergenti), corrisponda specularmente il dovere di mettere a disposizione dell'altro il proprio retroterra di abilità, competenze, esperienze e conoscenze, nel momento in cui i ruoli andranno ad invertirsi. La

reciprocità non solo è un fondamento pedagogico e psicologico dell'eTandem, ma costituisce una vera e propria "etica dell'interazione e delle relazioni". Il vincolo generato dal patto formativo tra pari funziona solo nella misura in cui è sostenuto a livello motivazionale come un senso di "interdipendenza positiva" e di piacere dello scambio, senza diventare un peso per nessuno dei due partner. Date queste premesse, è evidente come il principio di reciprocità influenzi, giocoforza, il modo stesso di concepire l'autonomia, come del resto la sua indagine e valutazione.

*Autonomia.* La concezione dell'autonomia nell'eTandem non può essere del tutto paragonata a quella di altri contesti di apprendimento delle lingue straniere, come la classe di lingua in presenza o, ancor meno, i programmi di *self-access*. Nella classe di lingua in presenza, l'eventuale promozione dell'autonomia (anche attraverso attività sociali e autogestite tra pari) appare sempre e comunque condizionata dalla presenza sincronica dell'insegnante, mentre il *self-access* è fondamentalmente incentrato sul rapporto individuale uomo-macchina. L'eTandem, invece, pur rientrando nell'ambito della CMC (Comunicazione Mediata dal Computer), sposta l'asse portante del processo di apprendimento sul rapporto tra i due pari: lo sviluppo dell'autonomia appare vincolato dalla reciprocità, come una barca con due navigatori di pari grado necessita almeno di due remi, oltre a un'ancora per attraccare e a un timone per decidere la direzione. L'eventuale presenza dell'insegnante-*counselor* si configura, a seconda dei tempi di intervento, delle modalità e dei supporti mediatici, come "quasi sincrona" o "asincrona", precedendo e posticipando, sotto forma di stimolo e *feedback* di supporto, l'interazione tra NS e NNS.
Proseguendo sul terreno della metafora marinara, se è vero che la raffinatezza della piattaforma, il tipo di connessione, i software di comunicazione via web, e altri fattori tecnici, possono variare molto da caso a caso (e da una zona a un'altra del globo), sarà il bagaglio di abilità e competenze pregresse con cui i due apprendenti si trovano a partire che consentirà loro di impostare la navigazione in modo tale da evitare il naufragio, imparando a capire quando è il caso di rallentare, accelerare, attraccare oppure invertire la rotta o virare per evitare le secche. A differenza della navigazione contemporanea nelle sue forme tecnologicamente più avanzate, però, nell'eTandem non esistono piloti automatici e sistemi satellitari a cui possiamo delegare le decisioni sulla rotta in base alle mete che desideriamo raggiungere. La tecnologia mediata dal computer ci mette in contatto sulla rete web e ci consente di scambiare messaggi a distanza, influendo sulla produzione

linguistica a seconda delle caratteristiche tecniche, ma l'azione di apprendimento dipende in larga parte dalla capacità degli individui di orientarla e gestirla, relazionandosi come soggetti autonomi.

Che cos'è dunque l'autonomia? E' possibile partire da una definizione sintetica originaria, pur consapevoli della necessità di rispondere alla sfida di operativizzarne la ricchezza delle sue implicazioni e sfaccettature?

Secondo Holec (1981:3), l'autonomia significa "prendersi la responsabilità del proprio apprendere". Uno degli obiettivi dell'eTandem dovrebbe essere, insieme all'apprendimento linguistico, quello di (imparare a) modellare – in collaborazione con il proprio partner parlante nativo – un ambiente di apprendimento personalizzato.

L'acquisizione e l'affinamento di questo genere di competenze e abilità è infatti ciò che, seguendo il pensiero di Holec, consentirebbe di operare il passaggio dalla persona come "prodotto della società" alla persona "creatrice della propria società" (ibid.:1).

Bisogna inoltre tener conto del fatto che il discorso sull'autonomia, spesso suo malgrado, ha contribuito a generare l'ideologia (l'idealizzazione o la moda) dell'apprendimento autonomo, introducendolo spesso con leggerezza nei curricola (Hurd, 1998b). La promozione dell'autonomia e dell'autogestione (*self-management*, nella letteratura anglossassone) sono invece impensabili senza la creazione, la messa in atto e il mantenimento/sviluppo di una disciplina teorica, di ricerca e didattica, in quanto non sono una soluzione semplice, né una scorciatoia a buon mercato nel percorso di apprendimento. Richiedono infatti di attivare una riflessione critica su questioni di cruciale importanza economica, psicologica, pedagogica nella pratica di progettazione degli ambienti informali e dei curricula in ambito formale, nella formazione degli insegnanti e degli apprendenti (ibid.).

Nella presente ricerca sull'eTandem, faremo frequente riferimento al "protocollo di autogestione", termine che corrisponde a una certa idea condivisa di progetto, ma che ci serve anche per marcare una certa differenza che secondo noi merita di essere evidenziata, tra il concetto di autonomia e quello di autogestione. Solo contestualizzando questi due concetti in relazione alle specifiche caratteristiche dell'ambiente eTandem, è possibile andare oltre il pur necessario, ma non sufficiente, livello promozionale, evitando così la mistificazione di questa particolare modalità di apprendimento.

*Autogestione e autonomia.* Date le precedenti considerazioni sulla reciprocità e sull'autonomia e, tenendo conto della natura flessibile (e inevitabilmente problematica) dell'eTandem come modalità di apprendimento autonomo delle lingue a distanza, emerge come una naturale e logica conseguenza il bisogno di regolare le interazioni dei partner attraverso un "protocollo di autogestione" dell'ambiente di apprendimento.

Come sottolinea Brammerts (2003), "apprendimento autonomo" e "apprendimento autogestito" nella tradizione tedesca si riferiscono ad ambiti distinti, in quanto l'*autonomia* ricadrebbe nel campo dell'educazione linguistica (LS, L2, L3, *lingua etnica*, etc.), mentre l'*autogestione* sarebbe propria di tutti quei contesti nei quali l'oggetto dell'apprendimento sono i contenuti di una materia non linguistica.

Brammerts rifiuta questo criterio di distinzione nel caso del Tandem e dell'eTandem, preferendo trattare l'*autogestione* e l'*autonomia* come due concetti equivalenti (ibid.). Secondo il nostro punto di vista, *autonomia* e *autogestione* nel campo dell'apprendimento delle lingue meritano invece di essere trattati in stretta sinergia ma secondo una concettualizzazione distinta, proprio alla luce delle esigenze di elaborazione teorica emergenti in un contesto di eTandem. A questo proposito, partiamo da alcune considerazioni di base:

- nella classe di lingua non si acquisisce solo lingua ma, *attraverso l'acquisizione della lingua*, si genera un "surplus formativo" di competenze, abilità, conoscenze, dal carattere non esclusivamente linguistico;
- l'autonomia stessa non va confusa con il metodo, è casomai una condizione per generarlo ed esercitare controllo su di esso. L'autonomia è innanzitutto, una qualità del discente nel suo approccio all'apprendimento (Little, 1991; Benson, 2001:2), ma non è riducibile a un solo tipo di comportamento, perché essa è un insieme di capacità e si manifesta - anche in modo variabile, con riguardo a una singola persona, a seconda dei contesti e dei momenti in cui si trova - come uno spettro ricco e multidimensionale di fenomeni (Benson, 2001:47) che ingloba, ma al contempo va oltre, l'apprendimento linguistico *tout court* con tutte le sue competenze e abilità. E' infatti un dato significativo che l'idea stessa di autonomia faccia il suo ingresso nel campo dell'insegnamento delle lingue nel 1971 attraverso il *Progetto Lingue Moderne del Consiglio d'Europa* (ibid.:8) e che, a distanza di 40 anni, non sia ancora rappresentata da una teoria universale (ibid.; Hurd, 2005);

- nel pensiero occidentale l'idea dello sviluppo dell'autonomia nell'individuo può trovare importanti radici nella *maieutica socratica*, restando però spesso incentrato sul rapporto allievo-docente. Nel campo odierno dell'educazione linguistica, la riflessione sull'autonomia dell'apprendente implica porsi il problema su chi gestisce lo spazio di apprendimento, sui modi, gli spazi e i tempi della gestione e, naturalmente, sull'oggetto, la concezione di lingua e di apprendimento (Voller, 1997). Lo sviluppo dell'autonomia infatti non coincide né con l'eliminazione del ruolo del docente (ibid.; Little, 1991), né con la pratica di un'autogestione *tout court* dell'ambiente di apprendimento. Come avremo modi di approfondire più avanti, anche un ambiente sociale di apprendimento con caratteristiche di spiccata autogestione come l'eTandem, tuttavia, ci mette di fronte al problema di come e dove posizionare l'insegnante, rispetto ad una trama di interazioni che, nonostante tutto, resta affidata a due soggetti, ciascuno dei quali si impegna ad apprendere qualcosa della lingua madre dell'altro. Secondo Wenden (1991:15) l'autonomia è la caratteristica degli "apprendenti (…) che hanno imparato come imparare" e quindi hanno acquisito "le strategie di apprendimento, un sapere specifico sull'apprendimento e quegli atteggiamenti che consentono loro di fare uso di queste abilità e conoscenze con sicurezza e fiducia, flessibilità e in modo appropriato e indipendente da un insegnante (traduzione nostra)[4]." E' difficile non essere d'accordo con questa affermazione, in quanto essa ci conduce direttamente al cuore delle competenze glottomatetiche (Balboni, 1999:147, 2012:197), cioè al discorso sulle strategie, le tecniche e i materiali, ma riflette anche un pensiero che appare più come un punto di arrivo e un'immagine più statica che dinamica dell'apprendente autonomo, identificato, non a caso, dallo stesso autore (1991:15) come "apprendente di successo" e "indipendente". Il contesto dell'eTandem, al contrario, non ci consente di configurare un apprendente autonomo ideale e definibile in modo aprioristico, ma intende l'autonomia più come potenzialità e progetto, la cui realizzazione ha tra i suoi più importanti presupposti il possesso di abilità sociali, spendibili e attivabili nell'immediato. Lo sviluppo del progetto di apprendimento autonomo può essere (e spesso è) anche indipendente da un eventuale tutoraggio (*counseling*) esterno, ma sempre scaturisce (e dipende) alla fonte dalla reciprocità

[4] (*) "In effect, *'successfull'* or *'expert'* or *'intelligent'* learners have leraned how to learn. They have acquired the learning strategies, the knowledge about learning, and the attitudes that enable them to use these skills and knowledge confidently, flexibly, appropriately, and independently of a teacher. Therefore they are autonomous" (Wenden, 1991:15)

di ruoli in cui si trovano posizionati i due partner. L'eTandem ha infatti le proprie fondamenta in un rapporto di natura dialogica e ci pone, per forza di cose, di fronte a un'idea di autonomia che, essendo inscindibile dalla relazione tra due esseri umani, potrà pertanto essere colta esclusivamente nel suo fluire dinamico-evolutivo e nel suo senso di interdipendenza sociale. Vista in termini di possibilità di controllo sull'ambiente di apprendimento, soprattutto nel caso dell'eTandem, l'autonomia dipende più da processi decisionali di natura collettiva che non da scelte individuali (Benson, 1996:33);

- in un'ottica non "eurocentrica", il discorso sull'autonomia ci appare in una veste del tutto diversa. Come sottolinea Hurd (2005:10), citando vari studi in materia (Aoki e Smith, 1999; Yang, 1999; Hurd e Xiao, 2003), se da un lato *"l'autonomia è una meta educativa condivisa da diverse culture, è importante riconoscere che l'enfasi posta sull'approccio autonomo potrebbe rivelarsi inappropriata in quei casi in cui il retroterra culturale è caratterizzato dalle aspettative che l'apprendimento linguistico avvenga attraverso la figura di un docente esclusivo responsabile di dirigere le attività di apprendimento, stabilire mete e obiettivi, valutare il lavoro e misurare i progressi"* (traduzione nostra)[5]. In Cina, per esempio, una certa idea di autonomia non è estranea alla tradizione pedagogica, ma potrebbe entrare potenzialmente in conflitto con certi modelli di autogestione che, nel mondo occidentale, si danno ormai per scontati e ampiamente sperimentati (Hurd, 2005:10).

I limiti di un punto di vista occidentale-eurocentrico sono, in qualche misura, sicuramente rintracciabili anche nel presente lavoro di indagine, che si basa su una sperimentazione didattica condotta tra due Paesi così diversi come l'Italia e la Serbia, e che ha per oggetto una modalità apprendimento delle lingue (italiano e serbo-croato) quale l'eTandem, la cui matrice teorica di riferimento è influenzata dal socio-costruttivismo e dall'interazionismo. Gli strumenti di analisi da noi utilizzati sono afferenti all'ambito delle discipline dei *discourse studies,* ma il focus di indagine non tocca direttamente il tema dell'autonomia in chiave interculturale. L'apertura di Hurd (Hurd e Xiao, 2006) a una prospettiva

[5] Testo originale: "(…) it is important to recognise that the emphasis on an autonomous approach may be inappropriate for those whose cultural background brings with it expectations of language learning in which the teacher has sole responsibility for directing learning activities, setting goals, assessing work and measuring progress. In China, for example, the idea of self-management is at odds with the philosophy of learning that is deeply rooted in Chinese culture (Hurd&Xiao, 2003) … (Hurd, 2005: 10)".

interculturale sulle diverse concezioni dell'autonomia e sui modi di interpretarla (nel suo caso, sul terreno dell'insegnamento/apprendimento a distanza tra Gran Bretagna e Cina), ci appare tuttavia di vitale importanza, anche negli spazi geografici più ristretti ed "intimi" del Vecchio Continente. Attraverso la sperimentazione dell'eTandem, infatti, anche in Europa possono entrare in contatto realtà di insegnamento e di apprendimento, nonché culture istituzionali e sensibilità progettuali tra loro disomogenee, com'è di fatto avvenuto nel caso della nostra esperienza di ricerca. A nostro avviso, anche restando all'interno del pensiero occidentale, è inoltre importante non identificare la solidità di una certa tradizione di riflessioni, teorie e modelli dell'autonomia nell'apprendimento delle lingue con la loro effettiva messa in pratica, sperimentazione e diffusione su larga scala, che invece risultano ancora problematiche e con sensibili differenze, non solo tra macro-realtà nazionali, ma anche tra i diversi "microcosmi" dell'insegnamento.

Nel contesto della nostra ricerca, abbiamo deciso di riferirci all'autonomia e all'autogestione come a due termini affini e complementari, dotati di ambiti concettuali in parte distinti, ma strettamente dipendenti l'una dall'altra nella teoria, nella prassi didattica e nell'apprendimento. Questa separazione ci appare funzionale alla definizione di possibili "protocolli operativi" corrispondenti a diversi "modelli di autogestione", consentendo di mettere a fuoco l'autogestione come quadro normativo, procedure e prassi di riferimento (in un certo grado flessibili), relazionati a una più ampia e complessa rete di fattori-attributi individuali (*psico-cognitivi, affettivo-relazionali, tipi di intelligenza, competenze e abilità, ecc.*), che definiscono l'autonomia degli appendenti nella sua multidimensionalità (Little, 1991; Benson, 2001; Hurd, 2005).

In questa sede, per *autogestione* intendiamo il tipo di protocollo operativo, ossia il *framework* di regole, procedure e strumenti di riferimento che gli apprendenti utilizzano nel loro percorso di autonomia in eTandem. Un protocollo operativo delinea un modello di autogestione dell'ambiente di apprendimento, ossia quella parte di scenario che da un lato risulta essere più prevedibile (per es. alternare 2 sessioni a settimana, una in una lingua, una in un'altra), ma al contempo prefigura un certo grado di flessibilità rispetto alle esigenze emergenti di cambiamento, che sono appunto espressione di un'autonomia.

*Il protocollo di autogestione.* L'apprendimento in eTandem necessita sempre di un protocollo operativo, qualunque sia il livello di complessità del progetto formativo posto a suo fondamento. Il modello di autogestione che emerge da un protocollo operativo di

eTandem è largamente frutto dei processi decisionali della fase di pianificazione del progetto formativo.
Di seguito forniamo, a titolo di esempio, un estratto di ciò che potremmo definire come "protocollo operativo minimo", tratto dal sito di *TeleTandem Brasil*:

1. Stabilire accordi chiari prima di cominciare il TELETANDEM è fondamentale per una buona riuscita del TELETANDEM. Vi consigliamo di accordarvi su questi punti:
2. Innanzitutto decidete quando e come lavorerete insieme. Siete liberi di prendere accordi diversi, ma noi vi suggeriamo di fare un'ora di TELETANDEM per ogni lingua, almeno all'inizio.
3. La cosa più importante del TELETANDEM è la reciprocità. Se il vostro compagno/a parla con voi per 1 ora e 40 minuti nella vostra lingua materna, anche voi, poi, dovete poter parlare per la stessa quantità di tempo con lui\lei, nella sua lingua. E' utile stabilirlo esplicitamente e rispettarlo.

(…)

(Fonte: http://www.teleTandembrasil.org/site/docs/instrucao_italiano.pdf)

Sulla base delle caratteristiche di costruzione, il protocollo operativo di autogestione consentirà ai partecipanti del progetto (studenti, esperti linguistici, tutor, insegnanti, ecc. ) un certo margine di flessibilità e (ri)negoziabilità delle norme e delle procedure, costuendosi come quadro di norme di riferimento nel quale identificarsi (potenzialmente) come comunità di apprendenti, sulla base di un patto formativo che prevede determinati strumenti di monitoraggio dell'apprendimento, nonché di verifica del livello di coerenza delle interazioni con il protocollo stesso.
Se il protocollo operativo di *autogestione* rimanda sempre a un certo tipo di scenario (regole) nei rapporti di potere all'interno di una comunità di apprendenti, l'*autonomia* sarà un fenomeno manifestabile attraverso un complesso e variegato insieme di atteggiamenti, riflessioni (individuali e di gruppo) e scambi dialettici, scelte operative, strategie di apprendimento, di comunicazione, di negoziazione ecc. all'interno di un dato ambiente autogestito. Nell'indagare il rapporto tra *autogestione* e *autonomia* ci appare essenziale

(anche per la scelta, non casuale, di esprimersi in “tempo futuro”) la definizione che Little (1991:4) fornisce di quest’ultima:

L’autonomia, nella sua essenza, è capacità di discernimento, riflessione critica, prendere decisioni e agire in modo indipendente. Essa ha come presupposto, ma anche come implicazione, il fatto che l’apprendente *svilupperà* una particolare relazione psicologica rispetto ai processi e ai contenuti del proprio apprendere. La capacità di essere autonomi sarà quindi manifestata sia nel mondo in cui l’apprendente impara che nel modo in cui trasferisce ciò che ha imparato in precedenza su contesti più ampi (traduzione nostra)[6].

L’autogestione, quindi, secondo la nostra concezione, descrive come *dovrebbe* funzionare nel complesso, ma anche in un dato momento (fase o processo), il sistema-ambiente, con le sue linee-guida, fondate su un insieme coerente di valori educativi, linguistici, etici condivisi dai partecipanti (il *protocollo* di cui sopra), ma sarà poi l’autonomia, in quanto qualità-attributo degli individui (ibid.), che consentirà *de facto* l’interpretazione, la messa in pratica dei valori e l’evoluzione di tale sistema, dando un senso, in ultima analisi, anche al principio stesso di flessibilità intrinsecamente presente in esso. In questo contesto, qualsiasi strumento fornito da un certo protocollo e diretto a realizzare una qualche forma di autogestione dell’ambiente di apprendimento eTandem – per esempio, griglie, tabelle, diari dell’apprendente, *checklist*, ecc. di supporto ai processi di metacognizione – non potrà essere analizzato in modo critico, né migliorato, né utilizzato in modo efficace dai due partner senza che essi siano già dotati di un certo grado minimo di autonomia e/o senza una qualche forma di supporto esterno (*counseling*) diretto a sostenere i loro processi di apprendimento autonomo. E’ proprio la questione dell’autonomia nel suo concreto manifestarsi e realizzarsi come processo che rende necessario, a nostro avviso, riflettere sul bisogno di diversificare i modelli-protocolli di autogestione, sempre tenendo conto delle condizioni reali (materiali, politiche, formative, individuali e istituzionali) dei contesti in cui si va ad operare.

---

[6] **Testo originale:** Essentially, autonomy is a capacity - for detachement, critical reflection, decision making, and independent action. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning. The capacity for autonomy will be displayed both in the way the learner learns and in the way he or she transfers what has been learned to wider context (Little, 1991:4).

#### 1.2.1.1 Diversi modelli di autogestione per un apprendimento autonomo, personalizzato e flessibile

Il modello di autogestione che emerge da un protocollo operativo di eTandem è largamente frutto dei processi decisionali nella fase di pianificazione del progetto formativo.
Nella pianificazione di un progetto formativo sull'eTandem, innanzitutto, ci appare interessante un confronto su alcune linee guida concettuali riguardanti le tre possibili tipologie di ambiente di apprendimento: *formale*, *non formale* e *informale*.
Inseriamo di seguito le definizioni fornite dalla Commissione Europea nell'ambito di un report del 2009, intitolato *Study on the impact of ICT and new media on language learning* (2009:12):

> - *Apprendimento formale:* apprendimento gestito tipicamente da un'istituzione educativa o di formazione. Risulta strutturato (in termini di obiettivi di apprendimento, tempi di apprendimento e supporto all'apprendimento) e conduce ad una certificazione. L'apprendimento formale è una scelta intenzionale da parte dell'apprendente.
> - *Apprendimento non formale:* apprendimento non gestito da un'istituzione educativa o di formazione e che tipicamente non porta ad una certificazione. Risulta tuttavia strutturato (in termini di obiettivi di apprendimento, tempi di apprendimento e supporto all'apprendimento) e frutto di una scelta intenzionale da parte dell'apprendente (ad esempio, l'auto-apprendimento attraverso una risorsa scaricata da Internet gratuitamente).
> - *Apprendimento informale:* apprendimento inteso come effetto di molteplici attività quotidiane collegate al lavoro, alla famiglia o al tempo libero, senza però che vi sia una definita e consapevole programmazione. Non risulta strutturato (in termini di obiettivi di apprendimento, tempi di apprendimento e supporto all'apprendimento) e tipicamente non conduce ad alcuna certificazione. L'apprendimento informale può tuttavia essere intenzionale, ma più frequentemente è non intenzionale (o 'incidentale'/casuale/estemporaneo).

Questa concettualizzazione è il riflesso dei tempi in cui viviamo: *formale*, *non formale* e *informale*, infatti, non si distinguono in base al tipo luogo, sia esso fisico o virtuale, né in

base al "fuori" o "dentro" gli spazi dell'istituzione, ma si rifà a criteri relativi all'*organizzazione-gestione*, *strutturazione degli obiettivi*, *presenza di una certificazione*, e *intenzionalità dell'apprendente*. Un apprendimento potrà dunque essere *formale* anche fuori delle mura dell'istituzione educativo-formativa che lo promuove, così come uno scambio di semplici informazioni all'interno dell'aula può costituire una modalità *informale* di apprendimento (Sefton-Green, 2004).

Come sia possibile definire l'eTandem rispetto a questi criteri, tuttavia, ci appare piuttosto complicato. Se è vero che abbiamo spesso a che fare con istituzioni che promuovono questa modalità di apprendimento (come evidenziato sopra dall'esempio di *Mixxer*, *eTandem Bochum, Teletandem Brasil*), o che a volte ne certificano il percorso svolto (vedi l'esempio di *TeleTandem Brasil*), non si può affermare che esse ne abbiano anche la gestione, almeno non nel senso letterale del termine. Nel contesto dell'eTandem si può dunque sostenere che sia al limite pensabile una co-gestione e co-strutturazione degli obiettivi (tempi, supporto, metodo, ecc.) nel caso che vi sia la presenza o meno di un *counselor*-docente. La certificazione del percorso (o l'integrazione nel curriculum formale di lingua) è però un'eventualità che ci appare come la vera discriminante, in quanto permette il passaggio all'ambito *informale*, senza che tuttavia vadano dispersi molti dei tratti caratteristici di un apprendimento *non formale*. L'eTandem si presenta, sotto questo punto di vista come un ambiente ibrido, motivo che rende complessa la sua organizzazione didattica, richiedendoci di fare un passo indietro e di condensare, almeno all'inizio, l'idea di "gestione" nelle maglie più strette del concetto di "mediazione istituzionale". Sarà poi il singolo progetto didattico, con le sue peculiari caratteristiche, a dar vita a scenari che, a partire dalla definizione del ruolo degli insegnanti-*counselor*, prevedano più ampi spazi gestionali per l'istituzione nei percorsi di apprendimento.

I processi decisionali della progettazione di un eTandem, con riferimento al contesto delle istituzioni scolastiche e delle università, vertono essenzialmente attorno una serie di questioni chiave. Tra esse elenchiamo qui le principali:

*1) Ruolo delle istituzioni nel progetto.* Si tratta di capire se il progetto ha una dimensione ufficiale nell'offerta formativa (curricolare e non), per esempio, con una scelta di affiliazione a reti internazionali di scambio (con possibili canali di finanziamento) oppure con un percorso di nuova offerta formativa indipendente e di tipo sperimentale; o ancora, se le istituzioni di riferimento (scuole e università) si

limitano a concedere spazi di sperimentazione didattica (tipo progetto pilota) limitati a piccoli gruppi di apprendenti e di insegnanti promotori, al di fuori della propria offerta ufficiale di corsi.

2) *Ruolo degli insegnanti e/o degli altri esperti linguistici promotori delle due lingue obiettivo nel progetto*. Questo aspetto ha a che fare con il metodo di organizzazione del *matching partner*, rispetto al quale il gruppo di esperti (docenti, lettori, facilitatori, ecc.) può giocare un ruolo più o meno attivo, così come con la questione del *counseling*, cioè della qualità di interventi di tutoraggio e di valutazione sull'operato dei partner di eTandem. Inoltre, una questione di importanza vitale, oltre al calendario degli impegni e alle caratteristiche dei profili dei partner, è data dai rispettivi livelli di competenza linguistica all'interno delle coppie: eccessivi differenze di abilità nelle due LS comportano, infatti, difficoltà comunicative e nell'azione di apprendimento-facilitazione.

3) *Obiettivi e mete dei promotori e dei partner.* Se partiamo dal presupposto che abbiamo, sempre  e comunque, a che fare con *obiettivi glottodidattici* e *mete educative* (Balboni, 2012), in quanto l'idea di fondo è quella dello scambio linguistico e culturale (Brammerts, 2003), fattori come l'integrazione o meno del progetto nei curricola delle due LS di riferimento,  i tipi di lingue e le culture di insegnamento/apprendimento combinati, l'età, la struttura della motivazione e il livello di competenze dei partecipanti, giocheranno tutti, in diverse combinazioni, una loro influenza sulle caratteristiche del programma, sulla sua praticabilità e sulla ricerca.

*4) Livello di integrazione dell'eTandem nei curricola delle LS.* Qualora si decida che il lavoro svolto in eTandem debba avere una ricaduta curricolare*,* si pone un problema nel livello di integrazione, da un punto di vista sia inter-curricolare che intra-curricolare.  Le questioni, infatti, investono sia i criteri di valutazione di riferimento per entrambe le lingue, sia il peso conferito ai singoli percorsi di apprendimento via eTandem, in relazione ai curricola delle due rispettive LS. Nel caso della nostra esperienza di sperimentazione didattica, in entrambe le fasi, siamo andati incontro, nostro malgrado, a un caso piuttosto anomalo di asimmetria, in quanto solo l'Università di Novi Sad aveva conferito un valore curricolare al progetto con entrambi i tipi di protocollo, creando una differenza di fondo, nelle aspettative e nelle motivazioni, tra il gruppo degli studenti serbi e quello degli italiani, che invece partecipavano solo a titolo volontario ed extracurricolare.

*5) La scelta del tipo di piattaforma tecnologica.* In origine, negli anni '90, l'eTandem è si è basato sullo scambio e-mail e sulla conversazione telefonica, presto affiancati dalle *chat lines*, fino a giungere alla veste attuale e più popolare, per lo più caratterizzata dalla comunicazione quasi-sincrona via chat e sincrona della chiamata tipo Skypecall, con eventuale utilizzo della *webcam*. Questo sistema di base, tuttavia, non esclude l'affiancamento di piattaforme di tipo *Moodle*, con forum di discussione (comunicazione sincrona, a cavallo tra la chat e la e-mail) e cartelle interne di archiviazione dei materiali, utili soprattutto nel caso in cui vi sia un forte ruolo del *counselor* e un programma basato su task didattici incentrato su attività di scrittura e comunicazione asincrona. La naturale connessione dell'ambiente eTandem alla *cloud*, inoltre non esclude l'apertura all'uso didattico di social network come Facebook, Myspace, Twitter, alla video scrittura su blog e all'utilizzo di altri ambienti come Youtube, utili sia come fonte di approvvigionamento di materiali audiovisivi autentici che come siti nei quali inserire quanto prodotto in LS dai due partner.

*6) Competenze d'uso del computer, culture nell'uso della rete, livelli di accessibilità alla rete.* Le competenze di base nell'uso del computer di tutti i partecipanti sono una condizione data in qualche modo per scontata, senza però dimenticare che i livelli di accessibilità alla rete, così come lo stile di utilizzo del web e le disponibilità tecnologiche possono variare molto da cultura a cultura e da luogo a luogo, con il rischio di creare fraintendimenti e false aspettative. Per questo motivo è sempre importante operare un'indagine preliminare sia sugli apprendenti che sulle situazioni tecnologiche nei due contesti di riferimento del progetto eTandem. Impostare un progetto didattico tenendo conto del potenziale di comunicazione della video-chat e della video-chiamata, per esempio, potrebbe essere molto affascinante, data l'opportunità di indirizzare i focus attentivi dei partner sul alcune componenti (*vestemica, oggettemica, gestuale, ecc.*) della competenza interculturale ed extralinguistica (Balboni, 1999, 2012), ma anche comportare un rischio non sottovalutabile, date le condizioni spesso inadeguate delle infrastrutture, che in molti Paesi (tra i quali il nostro) o in specifiche aree presentano problemi di segnale con l'uso della *webcam*.

*7) Livello di coinvolgimento dei partner nella progettazione eTandem e motivazioni dei partecipanti.* Il livello di coinvolgimento dei partner nella progettazione può essere estremamente variabile, a seconda del tipo di protocollo operativo e di autogestione. Se

da un lato appare essenziale un iniziale patto formativo, è altrettanto importante che i partner possano avere il più possibile voce in capitolo e controllo sullo sviluppo dei propri obiettivi, contenuti e metodi di lavoro. Anche nel caso in cui il progetto sia di tipo curricolare, con l'inevitabile presenza di un *counselor* mediatore dei processi di apprendimento, la co-costrustruzione del percorso è sicuramente l'unica strada che appare coerente con i principi di autonomia e autogestione, soprattutto se ci troviamo di fronte a due soggetti adulti. Non avrebbe infatti senso delegare uno spazio di interazione a due apprendenti conferendo loro la responsabilità di aiutarsi reciprocamente nell'apprendimento delle rispettive lingue madri, limitandone però lo spazio di autonomia decisionale su obiettivi, mete, contenuti e sui processi.

Infine, per quanto riguarda le differenze nella motivazione, i principi di alternanza e reciprocità (1.2.1.2), se messi realmente in pratica, possono compensare presunte incompatibilità nei profili, trasformandole in un valore-opportunità. Il discorso vale anche per le diversità, pressoché inevitabili, nei tratti di personalità e negli stili cognitivi e di apprendimento degli studenti, mentre un importante fattore coesivo sembra piuttosto essere una certa comunanza di interessi sui contenuti veicolati dalle lingue studiate, in quanto facilita sia la ricerca e l'approfondimento dei *topic* di conversazione sia la progettazione di percorsi interculturali su argomenti condivisi (Belz e Thorne, 2006; Vinagre, 2007; Belz, 2007; Dooly, 2008; Liaw e Bunn-Lee Master, 2010; Medeiros-Mendes, 2010). La negoziazione del topic comune da sviluppare è infatti un fattore chiave nella riuscita dell'eTandem.

*8) Quali lingue coinvolgere?* Finchè ci troviamo di fronte a due LS con un mercato forte (inglese, spagnolo, francese, italiano, russo, ecc.), entrare in contatto con dei soggetti interessati all'esperienza di eTandem appare una questione piuttosto semplice. I problemi cominciano nel momento in cui ci troviamo di fronte a combinazioni nelle quali una o entrambe LS presentano un basso numero di apprendenti. E' in queste situazioni che si verifica un paradosso curioso: l'eTandem sarebbe, virtualmente, una modalità adatta ed economica per potenziare la promozione delle lingue più "deboli", ma costruire e sostenere delle reti (formali o informali) di apprendenti si presenta come un compito particolarmente impegnativo, poiché richiede di collaborare con dei lettorati che spesso risultano in difficoltà, nonché di organizzare la formazione e la progettazione, *ex novo*, in ambienti spesso del tutto estranei a questo tipo di cultura glottodidattica. Di conseguenza, quanto più le lingue straniere coinvolte nell'eTandem

non hanno un florido mercato di riferimento, tanto più una politica promozionale che voglia definirsi efficace non potrà prescindere dalla strutturazione di progetti linguistico-educativi di respiro internazionale, finanziabili e con valenza curricolare. L'Unione Europea, in questo senso, presenta una vasta gamma di linee di finanziamento a programmi di internazionalizzazione che sono potenzialmente in grado di accogliere l'eTandem tra gli strumenti di promozione dell'apprendimento delle lingue.

Sulla base delle suddette considerazioni, è possibile individuare tre macro-scenari di orientamento per la progettazione dell'eTandem (Rozsavőlgyi e Guglielmi, 2011:452), ciascuno corrispondente a uno schema di protocollo operativo contenente in nuce una certa idea dell'autogestione e dell'autonomia:

- *eTandem extra curricolare ad autogestione totale senza supporto di counseling esterno.* Prefigura un protocollo di autogestione sul modello di quello sopra menzionato, che accomuna gli eTandem di molti server internazionali, con poche sfumature da caso a caso. Esso coincide con un set di regole di base per l'interazione (numero di sessioni, principi di alternanza e reciprocità, utilizzo dei canali, ecc.) eventualmente integrate da strumenti autogestiti dai partner per il supporto all'autonomia, attorno a cui viene siglato il patto formativo tra i partecipanti. Tali regole rappresentano la matrice che informa anche protocolli di autogestione più complessi ed elaborati. Uno scenario di questo tipo, postulando un livello pressoché totale di autogestione e l'impossibilità di effettuare un monitoraggio didattico sulle interazioni e la produzione linguistica, si presta a progetti extracurricolari e, dunque, crea un ambiente di apprendimento di tipo non formale.
- *eTandem ad autogestione mediata da un counselor esterno.* Questo secondo scenario apre ai due partner la possibilità di riferirsi a un servizio di *counseling* esterno, utilizzando gli stessi canali dell'eTandem (chat, Skypecall o e-mail) o, preferibilmente, una piattaforma di tipo *Moodle*, con un forum di discussione e la possibilità di organizzare un percorso con materiali specifici e cartelle di archiviazione. Il coinvolgimento del *counselor* può essere del tutto facoltativo oppure parte di un metodo di lavoro concertato tra le parti, con determinate fasi di

consultazione e supporto esterno. Il monitoraggio della produzione linguistica è facilitato, poiché il patto formativo lo prevede esplicitamente, ma l'essenza formativa dei processi di valutazione pone il *counseling* tutt'al più su un piano di orientamento degli apprendenti, aprendo alla possibilità di strutturare un corso *ibrido* cioè non formale, aperto a possibili soluzioni tipiche di contesti educativi formali (counseling ed eventuale certificazione sulla frequenza e sulla qualità del lavoro svolto), senza però ripercussioni curricolari, almeno in linea di principio.

- *eTandem con autogestione mediata da counselor esterno, integrato nel curriculum di lingua.* Questo terzo scenario intercetta una crescente tendenza a inserire l'eTandem all'interno di più ampi progetti internazionali di telecollaborazione, con un naturale sbocco verso la curricolarità (Mullen, Appel e Shanklin, 2009; Salomão, 2010; Mesquita, 2010). Il protocollo di autogestione, nelle sue linee essenziali, resta sempre quello del primo scenario, ma viene integrato in un programma di apprendimento che prevede una maggiore definizione di obiettivi, mete, metodi e procedure di lavoro e, insieme, implica fasi costanti di monitoraggio, *counseling* e valutazione del lavoro dei partecipanti. L'idea di far conversare un madrelingua e un parlante non nativo è certamente preservata nel suo senso originario, ma il processo di apprendimento e di supporto del NS vede ridotta una parte della sua "autosufficienza ambientale": l'eTandem diviene, infatti, il fulcro di una più sofisticata rete di relazioni e di processi di interazione, attraverso la quale si giunge a creare dei prodotti specifici nelle due LS, con caratteristiche testuali e mediatiche definite (da un Powerpoint su ricette di cucina, alla video-intervista, per esempio, agli artigiani del proprio luogo di residenza, con traduzione e sottotitoli). I testi-obiettivo da produrre devono essere alla portata del livello di competenze comunicative dei partner e coerenti con obiettivi di apprendimento linguistici e comunicativi esplicitati e condivisi tra i partecipanti, nelle varie fasi, a partire da quella primaria e iniziale di progettazione. L'approccio *task-based* (Ellis, 2003; Torresan, Mazzotta, 2011), come avremo modo di approfondire in seguito, appare come quello più coerente con questo tipo di scenario (cfr. Cap. 2, par. 2.1). E' evidente che la qualità del monitoraggio esterno e dei processi di valutazione comportano un certo condizionamento dei poteri autogestionali dei partner e, per questo motivo, diviene fondamentale, insieme al *counseling*, compensare la riduzione degli spazi con un coinvolgimento diretto degli apprendenti, fin da

principio, nell'attiva co-costruzione del progetto, dalla scelta dei *topic* centrali di conversazione (di riferimento per i task), alla negoziazione stessa su come viene immaginato il percorso strutturato su di essi, descritto anche in termini di caratteristiche testuali relative ai prodotti finali. La negoziazione sui contenuti del patto formativo, in uno scenario di questo tipo, diviene fondamentale, per fare in modo che il concetto stesso di eTandem non ne esca snaturato, trasformandosi da un ambiente autogestito e autonomo ad uno spazio nel quale i docenti, in sostanza, delegano a due pari alcuni poteri e alcune responsabilità, senza che essi abbiano voce in capitolo sui contenuti, sui metodi e sui processi. Questa sarebbe infatti un'ingenuità sotto il profilo metodologico, in quanto porterebbe a forzare la natura di fondo dell'eTandem, saltando ogni processo negoziale sulla scelta dei contenuti per imbrigliare la comunicazione tra parlante non nativo e parlante nativo con istruzioni del tipo: "*Aiutatevi reciprocamente nell'apprendere l'uno la lingua madre dell'altro. Parlate di calcio e scrivete un breve tema sulla squadra della vostra città"*.

Data la natura dell'eTandem, i tre scenari sopra presentati non hanno il valore di precetti, ma sono riferimenti "idealtipici", che ci aiutano a orientarci e dare forma a una progettazione eTandem rispetto a degli obiettivi didattici e di ricerca. La ricerca da noi condotta, infatti, si riferisce a uno scenario di eTandem che, in realtà, non coincide pienamente né con il secondo né con il terzo tipo di scenario sopra citati. Il primo protocollo, sperimentato nel 2010, è infatti basato su un livello elevato di autogestione dei partner e prevede, similmente a *TeleTandem Brasil,* la conservazione e la condivisione delle tracce e la presenza del *counseling (docenti e ricercatori)*, ma si è anche caratterizzato per l'attribuzione (non prevista in partenza, né voluta dal ricercatore) di un punteggio curricolare agli studenti serbi di lingua italiana e, sul terreno delle pratiche, per una certa marginalizzazione delle componenti istituzionali del progetto, che non ha facilitato il monitoraggio (cfr. Cap. 2 par. 2.1.1.2). L'asimmetria tra componenti curricolari e componenti non curricolari è proseguita anche nel 2011, con la sperimentazione del secondo protocollo, che tuttavia riflette, in misura maggiore, uno scenario come il terzo sopra illustrato, sotto il profilo delle caratteristiche del piano di programmazione, dell'impostazione dei task e della piattaforma di *counseling*.

#### 1.2.1.2 Autonomia, reciprocità, motivazione: la centralità e il controllo dell'apprendente

Nell'apprendimento delle lingue, come sostiene Little, l'autonomia non può che generarsi nell'interazione, perché non esiste alcuna *indipendenza* se non a partire da una base di *interdipendenza* (citato in White, 2007:61), affermazione che ci appare particolarmente appropriata all'interno di un ambiente eTandem nel quale un eventuale deficit irrisolto di reciprocità determina il fallimento del progetto di apprendimento. A questo particolare proposito, nell'ambito del *distance learning*, di cui l'eTandem fa parte, Anderson e Garrison (citati in White, 2007:60), criticando l'eccessivo rilievo dato al termine "indipendenza" nel definire l'autonomia del discente, sviluppano il punto di vista di Little e, al contempo, quello di Benson (2001:47), che mirava a rendere esplicito, operativo e indagabile il significato di parole ormai classiche, come "carico" e "responsabilità" (Holec, 1981), portandole sul terreno del "controllo sull'apprendimento". I due studiosi sottolineano, infatti, proprio l'importanza di porre come obiettivo lo sviluppo delle capacità di controllo da parte del discente sull'esperienza di apprendimento. Il concetto di controllo, peraltro, trova forti affinità anche con termini come "autoregolazione" e "autodeterminazione" nei processi metacognitivi (Schunk e Zimmerman, 1994, 1998; Wenden, 2001) – anche con più ampio riferimento all'ambito più strettamente psicologico e pedagogico (Moè e De Beni, 1995; Deci e Ryan, 2002; Pellerey, 2012) - o di "auto direzione" (Candy, 1991; White,1999) .
Il modello di Anderson e Garrison, menzionato da White (2007:60) rappresenta l'autonomia come una sorta di "processo tripolare" dato dall'interrelazione delle componenti "indipendenza", "competenza", "supporto":

- *"Indipendenza"* significa "grado di libertà dell'apprendente di operare delle scelte";
- La "*competenza*" (*proficiency*) va invece intesa come "le abilità e competenze del soggetto nel coinvolgersi/coinvolgere nell'esperienza di apprendimento, la motivazione e l'autostima necessarie per persistere e aver successo nei propri sforzi di apprendimento";
- il "*supporto*" è, infine, "l'insieme di risorse disponibili che facilitano un apprendimento significativo e di valore, risorse che assistono l'apprendente nel

farlo partecipare con successo al corso a distanza" (White, 2007:60; traduzione nostra)[7].

Il modello di Anderson e Garrison pone in risalto, in modo particolarmente esplicito nella definizione di competenza (*proficiency*), il legame profondo e diretto tra autonomia e motivazione. Gli aspetti motivazionali sono espressi dall'idea di "persistenza negli sforzi" e appaiono come un richiamo alla definizione generale di motivazione che hanno fornito Dőrneyi e Csizér:

La motivazione è "la spinta originaria per apprendere la lingua straniera e, successivamente, la forza propulsiva che rende possibile sostenere il lungo e spesso noioso processo di apprendimento" (1998 : 203; traduzione nostra[8]).

Alla luce di queste considerazioni generali e delle specifiche caratteristiche di un ambiente eTandem, i processi di autonomia possono essere descritti attraverso i molteplici fattori del un rapporto di "in(ter)dipendenza" tra NS e NNS, che si alimenta nell'*alternanza* delle lingue e nella *reciprocità* del supporto. La capacità di stabilire in fase iniziale, (ri)definire e auto-valutare *in itinere* ed *ex post,* in modo indipendente, i propri obiettivi di studio dovrebbe essere sempre controbilanciata dalla metacognizione sulle dinamiche personali e relazionali dell'apprendimento e sostenuta, alla fonte, dalla consapevolezza che la *messa a fuoco* e la *realizzazione* di questi obiettivi dipende anche dall'abilità nel comunicare in modo empatico ed efficace all'interno della coppia e, infine, nel tradurre tutto ciò in un'azione adeguata di reciproco sostegno. Come si è affermato in precedenza, l'*alternanza* e la *reciprocità* permeano l'intero processo dell'apprendimento autonomo in eTandem. Un deficit di reciprocità, se resta incolmato, conduce in tempi relativamente brevi nella fine del progetto formativo stesso. In un contesto di eTandem il singolo viene infatti messo alla prova sia dall'azione di apprendimento che da quella di supporto al proprio partner. Una parte significativa delle risorse di supporto si generano nella relazione di reciprocità tra NS e NS, in un incontro tra due individui con un certo livello di competenze, abilità e motivazione. Nell'azione reciproca di supporto nell'apprendimento di entrambe le lingue,

[7]**Testo originale:** "The primary impetus to initiate the foreign language and…the driving force to sustain the long and often tedious learning process".
[8]**Testo originale:** *Support* : "The resources available that facilitate meaningful, worthwhile learning; resources which assist the learner to participate successfully in the distance course". *Proficiency*: "The abilities and competencies of the learner to engage in a learning experience; the motivation and the confidence needed to persist and succeed in a learning endeavour". *Independence:* "The degree to which the learner is free to make choices".

la *competenza glottomatetica* (Balboni, 1999:47, 2012:197) appare fortemente stimolata, ma con implicazioni diverse in confronto alla classe/lettorato di lingua: si "impara ad imparare" e si "impara ad insegnare (*sostenere*, *facilitare*)", ma si riflette anche su "come possiamo venire incontro al nostro partner, che ci sta facilitando nell'apprendere la sua LM per noi LS (o L2)". Il *parlante nativo* che non abbia alcuna esperienza pregressa di insegnamento della LS/L2, potrà percepire le difficoltà come insormontabili oppure "positivamente destabilizzanti", vista la necessità di riflettere sulla propria lingua madre e sull'apprendimento anche in situazioni comunicative che, in assenza di un interlocutore non nativo, sarebbero certamente semplici e non richiederebbero di attivare quelle proprie competenze metalinguistiche e metacognitive al fine di comprendere le esigenze di un apprendente e di rendere il proprio discorso comprensibile ma, al contempo, sufficientemente ricco di nuovi stimoli linguistici. In forza del suo ruolo di *interlocutore* e *facilitatore del partner apprendente non nativo* e del contesto bilingue, egli viene naturalmente stimolato dall'ampio utilizzo della metalingua all'interno della conversazione (nel "classico" confronto contrastivo le due LS, con frequenti meccanismi di traduzione e *code switching*, nella negoziazione dei significati), ma anche da domande esplicite e dirette sulla grammatica (Kötter, 2003). Il bagaglio iniziale di competenze con cui ciascuno fa il proprio ingresso nel progetto, pertanto, sarà considerevolmente influenzato (ma anche messo in crisi) dall'esperienza del reciproco supporto tra NS e NNS nell'apprendimento. In questo senso, seguendo una tradizione vygotskyana, con un parallelismo in apparenza azzardato, nell'interazione dell'eTandem siamo di fronte a una dialettica tra *destabilizzazione* e *stabilizzazione* simile a quella si verifica con le materie scolastiche, quando il partner-insegnante (nel caso nostro, spesso definito "speaking partner" e facilitatore) riesce a costruire, cogliere e volgere, in senso favorevole ed evolutivo per l'apprendente, delle situazioni in cui l'antinomia tra le vecchie conoscenze e le nuove conoscenze trasmesse (nell'eTandem, nuovi input linguistici e/o contenuti veicolati dalla lingua) generano una crisi, ma anche una potenziale nuova presa di coscienza (Vergnaud, 1990; 2000). Nell'eTandem, tuttavia, ci troviamo di solito di fronte a due soggetti adulti, con le loro "enciclopedie del mondo" e i loro reciproci dislivelli di padronanza su molteplici aree del sapere e del saper fare, per cui le idee originarie di *Zona di Sviluppo Prossimale* (Vygotsky, 1978) e di *scaffolding* (Wood, Bruner e Ross, 1976), originariamente basate sul rapporto adulto-bambino, si esprimono anche come biunivocità e circolarità di processi di supporto, dal NS al NNS e viceversa, prendendo la forma di un

“dialogo collaborativo” (Ellis, 2003:182). La reciprocità, quindi, non dipende in modo esclusivo dall’alternanza delle lingue: la padronanza della lingua madre non è infatti un potere assoluto, come potrebbe sembrare da un primo sguardo esterno o da una prima lettura delle norme di interazione dell’eTandem (Leone, 2012). All’interno di questo “dialogo collaborativo” la motivazione gioca senz’altro un ruolo importante nell’innesco dei processi di autonomia (Ushioda, 1996; White, 2007), essendo in essa connaturata (cfr. definizione di *competenze-proficiency*). A questo proposito, ci sembrano di fondamentale importanza anche nel contesto dell’eTandem alcune domande e riflessioni generali poste a riguardo da Ushioda (1996:2) sul rapporto tra autonomia e motivazione:

“Gli apprendenti *autonomi* sono per definizione apprendenti *motivati.* La capacità di auto-motivarsi, tuttavia, è forse soltanto una dote che alcuni hanno e altri no? E l’apprendente diviene forse più motivato per il solo e semplice fatto di essere autonomo o forse siamo anche noi ad aver possibilità di aiutare gli apprendenti a generare e sostenere un certo tipo di comportamento orientato alla motivazione caratterizzante l’apprendimento autonomo?
(…) Se da un lato l’autonomia implica coinvolgimento e assunzione la responsabilità del proprio apprendere in ogni suo aspetto, dall’altro l’auto-motivazione implica assumersi il carico per la dimensione affettiva dell’esperienza di apprendimento stessa. (traduzione nostra)[9]”

Assumendo un’ottica di questo tipo, intercettiamo la “circolarità” del processo *motivazione-autonomizzazione*, ponendo anche in evidenza l’importanza cruciale dell’affettività. Sulla base del modello di autonomia di Anderson e Garrison da noi adottato per l’eTandem (citati in White, 2007), il rapporto tra autonomia e motivazione appare tanto stretto e reciproco, quanto difficile da prevedere. Se la motivazione risulta essere il propulsore, imprescindibile soprattutto in una fase iniziale (Dőrneyi e Cscizér, 1998), vi sono anche componenti di natura non motivazionale - ad esempio, la capacità di trasferire le proprie esperienze pregresse di apprendimento (e di facilitazione all’apprendimento) - direttamente legate al bagaglio di competenze e alle abilità (v. sopra definizione di competenze- *proficiency*), che un apprendente autonomo porta con sé, adattandole alle specificità del nuovo contesto che si pongono alla base del sostegno e dell’evolversi di quello stesso *patrimonio di motivazione* con il quale ogni partner ha deciso di intraprendere

---

[9] **Testo originale**: “Autonomous language learners are by definition motivated learners. But is self-motivation simply a given that some learners have, and do autonomous learners simply become more motivated? Or can we help learners to generate and sustain the appropriate kind of motivational behaviour that characterizes autonomous learning? (…) Where autonomy implies being involved in and taking responsibility for one’s learning in all its aspects, self-motivation implies taking charge of the affective dimension of that learning experience (Ushioda, 1996:2)”.

la sfida dell'eTandem. Utilizziamo il termine *patrimonio di motivazione* perché pensiamo che l'auto-motivazione (Ushioda, 1996:2), tuttavia, non possa essere esclusivamente vincolabile a una "dimensione affettiva dell'esperienza apprendimento" della quale "farsi carico". I diversi aspetti di questo *patrimonio* necessitano però di una certa visione globale delle dinamiche motivazionali. Basandosi sui diversi modelli di motivazione proposti da Gardner, Lambert, Schumann, Titone e Balboni, Daloiso (2011:140-141) opera una sintesi di questo tipo:

- *La motivazione endogena:* richiama fattori di spinta interiore dello studente e trova una causa per eccellenza nelle molteplici fonti di piacere, dall'apprendimento in sé, allo studio delle regole alla socializzazione, e altro ancora. Tre sono le tipologie di motivazione endogena e variegate le manifestazioni ad essi attribuibili: *egodinamica* ("imparo la lingua per realizzarmi come persona"); *edonistica* ("imparo la lingua per soddisfazione personale"); *integrativa* (*"imparo la lingua perché mi riconosco in uno o più modelli culturali di un popolo ed essa è il veicolo per entrare a farne parte"*)
- *Motivazione esogena:* dipende da fattori esterni alla persona, quando cioè il contesto sociale induce all'apprendimento di una lingua, per svariati motivi, come l'obbligatorietà scolastica, il prestigio professionale, la necessità di emigrare, ecc.. Due sono le tipologie: *strumentale* ("imparo la lingua per soddisfare dei bisogni indotti dal contesto sociale, per esempio, per lavorare in un Paese straniero"); *risultativa* ("imparo la lingua perché è obbligatorio e il non saperla mi porterebbe all'insuccesso scolastico").

Nel contesto dell'eTandem, uno sviluppo in senso costruttivo dell'autonomia (cioè orientato al progetto), non diversamente da altri contesti (formali, informali o non formali) potrebbe stimolare, per esempio, una crescita o una comparsa della componente "integrativa" della motivazione (ibid.), come semplice conseguenza del fatto che l'apprendente scopre, conversando con il proprio partner NS, di aver le capacità di affrontare anche contenuti e generi testuali nuovi, con la conseguenza di identificarsi in aspetti della lingua e della cultura obiettivo che ancora non aveva preso in considerazione o non rientravano tra le sue priorità. Seguitando a sviluppare questo esempio, il percorso di autonomia può, a sua volta, riflettersi sulla componente "esogena-risultativa" (ibid.) della

motivazione, quando l'apprendente acquisisce, per esempio, capacità di disvelare la logica di certi aspetti grammaticali della lingua che credeva oscuri e incomprensibili e che gli consente di porsi, con un maggiore senso di autoefficacia, l'obiettivo di superare l'ostacolo di un esame; o ancora quando riesce, sempre grazie al rapporto "a tu per tu" con il madrelingua, a migliorarsi nelle abilità di interazione orale in vista di un esame, scoprendo un'inedita dimensione del piacere nel dovere, oltre alla motivazione risultativa, o dell'opportunità-bisogno di ottenere dei risultati in relazione alle necessità e, insieme, alle ambizioni legate a un percorso professionale (motivazione *esogena-risultativa* e *endogena-egodinamica*, v. sopra). Altre componenti ancora della motivazione possono essere di volta in volta toccate o coinvolte, ed intrecciarsi a livello tanto razionale che emotivo, anticipando e sospingendo lo sviluppo dell'autonomia oppure emergendo come un effetto di scelte autonome messe in atto dall'individuo. Considerare la motivazione come fenomeno multiforme, classificabile in diverse tipologie a partire dalla distinzione primaria esogena/endogena, ma anche dall'idea di permeabilità di questo confine di ripartizione, ci appare come l'unica strada percorribile, soprattutto quando siamo di fronte a individui adulti.

Inoltre, in una situazione di apprendimento complessa come l'eTandem è inevitabile che si incontrino e si sviluppino, *reciprocamente* e *nella stessa persona*, diversi tipi di motivazione ad apprendere, ma anche a sostenere l'apprendimento.

Proseguendo nella riflessione sull'applicabilità all'eTandem del modello di Anderson e Garrison sopra mezionato, il tipo e il livello di motivazione, assieme alle abilità e competenze e alla valutazione complessiva dei propri risultati, influiscono sulla componente dell'*indipendenza*, ovvero sul "grado in cui l'apprendente è libero di operare delle scelte" (White, 2007:60). L'*indipendenza,* da un'ottica esterna, è condizionata da un insieme dei vincoli oggettivi, riconducibili alle caratteristiche del progetto di eTandem (al quadro di norme di interazione esplicite e implicite che configurano un protocollo per l'autogestione), mentre da una prospettiva interna riguarda i partecipanti e la loro (auto)percezione, soggettiva e reciproca, della libertà di manifestare intenzioni, operare scelte e tradurle in azioni ovvero libertà di *autodeterminarsi* e *autoregolarsi* (Deci e Ryan, 2002; Pellerey, 2012), interpretando il proprio spazio di apprendimento. Il senso percepito di libertà (e di *autodeterminazione*) è da rintracciare in un rapporto dialettico-interpretativo tra il quadro di norme di riferimento (protocollo per l'autogestione) e i due apprendenti, con il loro personale patrimonio di esperienze, i loro *software* mentali e culturali (Balboni,

1999), stili cognitivi e di apprendimento e tratti di personalità. Abbiamo dunque a che fare con tre poli, che diventano quattro nel caso della mediazione di un *counselor*.
E' evidente che mettere in atto delle scelte e delle azioni coerenti, nel caso dell'eTandem, coinvolge largamente la questione della costruzione e dell'applicazione di un metodo di reciproco "supporto" nell'apprendimento.
Alla luce di questo complesso di concetti-cardine che stanno a fondamento dell'eTandem e della sua varietà di soluzioni e flessibilità di progettazione per gli apprendenti, riteniamo sia necessario riflettere ulteriormente sul rapporto tra eTandem e glottodidattica.

### 1.2.2 Quale posto nella glottodidattica?

Nel caso della nostra ricerca riteniamo utile aprire una riflessione su come l'ambiente eTandem si possa rapportare alla glottodidattica intesa come scienza teorico-pratica, con particolare interesse alla questione delle teorie, degli approcci e dei metodi (Balboni, 2012). Come avremo modo di vedere, anche nel caso dell'eTandem può avvenire una selezione (dalle Scienze del linguaggio, dell'educazione, della cultura, della mente, ecc.) delle componenti teoriche che fondano un approccio e, a partire da questo, si vadano a generare dei modelli operativi (ibid.). Inoltre, quello stesso universo teorico di riferimento, in tutta la sua ampiezza, costituisce il serbatoio di idee da cui partono le possibili strategie di analisi del percorso didattico nel quale determinati modelli operativi hanno avuto applicazione. Un esempio può esserci di aiuto per chiarire: un eTandem può essere organizzato come progetto extracurricolare basato su un percorso di possibili *task* fornito da un counselor, con una filosofia di fondo costruttivista, indagando sul modo in cui due partner interagiscono (via chat, e-mail e video-chiamata) tramite gli strumenti forniti dall'analisi conversazionale. L'analisi conversazionale è un settore dei *discourse studies*, quindi esterno all'epistemologia della glottodidattica, che però, di fatto, esercita, a livello teorico-pratico un'influenza sullo sviluppo degli approcci all'eTandem, sulla base, per esempio, dei risultati di una serie di studi di caso. L'analisi conversazionale, prima nel campo del Tandem e poi in quello dell'eTandem, è stata ampiamente utilizzata per studiare le dinamiche di correzione dell'errore tra pari e, più in generale, i meccanismi di riparazione e di turnazione, con le coppie adiacenti e l'ordine sequenziale del discorso (Tudini, 2003, 2005, 2010). L'accumulazione di conoscenze su questo tipo di dinamiche,

sulla base di studi di tipo qualitativo e/o quantitativo, porta ad identificare dei comportamenti di tendenza che possono, a loro volta, orientare la creazione dei successivi protocolli operativi di eTandem, con i relativi disegni di ricerca: se i ricercatori si aspettano determinate tendenze sul comportamento di correzione dell'errore e dei meccanismi di riparazione e questi vengono confermati in sede di osservazione e di analisi, potrebbero decidere, per esempio, di provare ad introdurre determinati strumenti di *supporto* per promuovere i processi metacognitivi e metalinguistici, con l'obiettivo di favorire una specifica riflessione sul tema sia da parte del NNS ("io come apprendente") che da parte del NS ("io come correttore"), in modo da monitorare nuovamente le ricadute sul piano della conversazione. A quel punto, però potrebbe generarsi anche la necessità di un cambio di metodo, portando la sperimentazione su un piano curricolare.

Riflettere sulla posizione dell'eTandem nell'ambito della glottodidattica come disciplina significa pertanto stabilire delle coordinate teoriche e pratiche, selezionando in partenza determinate componenti (teorie, approcci, metodi, tecniche) ritenute funzionali a creare un protocollo operativo efficace e coerente con gli obiettivi prefissati, senza che ciò vada a decretare l'immutabilità del protocollo stesso, pregiudicandone la flessibilità e l'apertura a successive revisioni e aggiustamenti. Il protocollo operativo, in pratica, dovrebbe delineare un modello di autogestione dell'ambiente eTandem in grado di promuovere l'autonomia dei partner anziché limitarla. In questo senso, se è pur vero che tutte le regole di interazione pongono sempre dei limiti, tali limiti sono posti in modo da venir percepiti come una necessaria e vantaggiosa "impalcatura" (*scaffolding*) a sostegno dei processi di apprendimento (Wood, Bruner e Ross, 1976). All'interno di questa "impalcatura" i soggetti assumeranno il ruolo di "costruttori" attivi del proprio ambiente.

Rispetto alla costruzione dell'ambiente di apprendimento, il ruolo del *counseling* esterno, il cui peso dovrebbe, a nostro avviso, crescere in proporzione al grado di complessità del progetto *eTandem*, resta un tema problematico ma di importanza cruciale (Stickler U., 2003; Brammerts H., Calvert *et al.*, 2003; Brammerts H., Jonsson *et al.*, 2003; Mesquita, 2010; Salomão, 2010), che ha costituito un nucleo significativo di riflessione nel corso della nostra sperimentazione didattica e ha trovato ampio spazio nel presente lavoro di ricerca, pur non facendo parte del focus delle nostre indagini.

Una riflessione sul "dove" e "come" collocare uno specifico progetto di eTandem rispetto al panorama glottodidattico e delle altre discipline correlate ci può essere di aiuto nel

selezionare gli strumenti di analisi e monitoraggio di questo ambiente di apprendimento, in relazione agli obiettivi della ricerca e al contesto in cui la ricerca si inserisce.

#### 1.2.2.1 L'eTandem tra teorie, approcci e metodi

Un primo aspetto che accomuna l'approccio comunicativo e il Tandem è che né l'uno né l'altro rappresentano qualcosa di completamente nuovo, almeno non rispetto alla tradizione storica delle pratiche di apprendimento linguistico (Balboni:2012). Per millenni, infatti, in assenza di grammatiche e al di là del discorso sulle *lingue franche*, non si è concepito altro approccio che non fosse quello di promuovere lo scambio con un madrelingua, per cui la comunicazione, con lo schiavo greco nell'antica Roma o tra mercanti di lingue diverse, era orientata sull'uso, prima che alla forma (Balboni, 2012:10). E' pertanto verosimile che la comunicazione potesse essere orientata, nello scambio linguistico, anche da un certo grado di reciprocità apprendimento delle lingue madri. Questa affinità tra insegnamento "proto-comunicativo" e "proto-tandem" prosegue anche nel passaggio di pratiche dalla tradizione alla concettualizzazione in veste scientifica, attraverso la crisi di approcci oggi considerati (non senza un certo ideologismo) troppo rigidi e poco efficaci, come quello formalistico e quello strutturalistico (Balboni, 2012).
Nel prendere in analisi il Tandem e l'eTandem, è tuttavia opportuno chiarire come questo insieme di riferimenti teorici e con esso tutto il discorso sugli approcci, i metodi e sul repertorio di tecniche e strumenti, in confronto con la "tradizionale" classe di lingua, tendano a restare maggiormente sullo sfondo. Con l'espressione "restare sullo sfondo", intendiamo affermare che esse possono avere senz'altro un ruolo esplicito, ma soprattutto in alcune fasi del progetto formativo:

- nella creazione, comunicazione e condivisione di quegli *elementi strutturali* che hanno a che vedere con le fondamenta dello specifico progetto di eTandem (cfr. *protocollo*, par.1.2.1.1). Sarà poi l'azione autonoma dei singoli a dare forma al proprio "edificio"-ambiente di apprendimento a partire da tali fondamenta;
- negli *strumenti e metodi di osservazione* (teoricamente fondati) del percorso autonomo degli apprendenti da parte degli insegnanti;

- negli eventuali *aggiustamenti in itinere* e nei *processi di valutazione*, i quali si basano su un'interpretazione dei dati raccolti, che avrà verosimilmente una natura interdisciplinare e umanistica e, a seconda degli orientamenti, diverse ricadute sul piano glottodidattica.

Queste prime considerazioni, per ovvi motivi, si basano su uno scenario di progetto nel quale la presenza del *counselor* abbia un peso determinante, ma resta il dato di fatto che, sia nel Tandem che nell'eTandem, il territorio compreso tra la *didattica* e la *didassi*, cioè tra disciplina scientifica e il mestiere concreto dell'insegnare, si presenta con dei confini molto più sfuggenti. E' possibile, in questo senso, individuare alcuni nuclei di riflessione a livello comparativo che distinguono l'eTandem e il Tandem dalla classe tradizionale di LS:

- L'azione didattica e di apprendimento è del tutto o largamente affidata a un rapporto tra pari, che non sono necessariamente addetti del settore. E' infatti solo un'eventualità quella di due partner che esercitano il mestiere di insegnanti di lingua in contesti formali o che abbiano intenzione di esercitarlo in futuro: il *target* di apprendenti adulti a cui si rivolge questa modalità di apprendimento è dunque virtualmente molto ampio e variegato.
- I processi metalinguistici e di metacognizione possono aver luogo (e vengono stimolati) senza che i partner, in genere, abbiano un'esplicita nozione di cosa siano l'*interlingua*, lo *scaffolding*, il *filtro affettivo* e tutta una serie di concetti legati al linguaggio del settore - a meno che non via sia un docente-*counselor* che ritenga opportuno esplicitare l'apparato concettuale tipico della glottodidattica. Se nei contesti di apprendimento formale con gli adulti, invece, soprattutto in certi ambiti come quello universitario, è possibile e auspicabile rendere i discenti consapevoli di un dato apparato concettuale che li riguarda come soggetti destinatari dell'azione glottodidattica, nell'eTandem tutte queste dinamiche appaiono più sfumate e difficili da realizzare, dal momento che anche l'intervento eventuale del *counselor* esterno avviene, di norma, prima e dopo, mai durante l'interazione e che il tempo e il modo in cui esso viene investito dai soggetti ha un valore diverso rispetto alla classica lezione di lingua. Inoltre, il confine tra auspicabilità e invadenza dell'intervento esterno sui partner è sempre un aspetto problematico del patto formativo.

- Se prendiamo uno scenario come quello del primo tipo sopra descritto (cfr. par.1.2.1.1), che è anche quello più diffuso, i partner non si basano (almeno non consapevolmente) su materiali didattici ispirati a un approccio o a un metodo, piuttosto che a un'altro. Manuali, dizionari e tutto il repertorio di tecniche e attività tipici dei contesti di insegnamento formale sono possibili, probabili, finanche auspicabili strumenti da utilizzare nell'ambiente di un Tandem o di un eTandem, ma non ne rappresentano il "cuore pulsante". Questo, infatti, si alimenta in gran parte di una spontanea interazione tra pari di natura conversazionale e bilingue che – riprendendo le parole di Brammerts (2003:14) - è "finalizzata a migliorare la propria abilità a comunicare nella lingua madre del partner, conoscere meglio il partner e il suo background culturale, approfittare di conoscenze ed esperienze del partner, ad esempio nel campo del lavoro e del tempo libero".

  Le prospettive cambiano però quando entrano a far parte dello scenario un *counselor*, con un programma, dei materiali e delle indicazioni sui processi, che sono tutti fattori che introducono un diverso livello di mediazione tra le parti. In questo caso è il ruolo mediatore dell'esperto che può creare un filo di coerenza tra teorie, approcci e metodi, ma anche sostenere e alimentare il discorso metodologico tra i partner.

Tuttavia, se l'obiettivo è quello di mantenere viva una relazione di apprendimento via eTandem, che resta comunque basata sulla conversazione, appare fondamentale che il *counseling* e la programmazione non interferiscano con il bisogno che hanno i partner di percepire che i propri processi comunicativi e la propria azione di apprendimento e reciproco supporto (sostenuti da un complesso intreccio di motivazioni endogene ed esogene) siano fondamentalmente "spontanei", nel senso di *autodiretti* e *autoregolati*, anziché eterodiretti.

#### 1.2.2.2 L'eTandem e l'approccio comunicativo

Sotto il profilo delle teorie di riferimento, tanto il Tandem che l'eTandem sembrano avere molti punti di contatto con l'approccio comunicativo, pur non presentando, a differenza delle sue storiche varianti, delle visioni uniche e certe sul percorso, sul ruolo della lingua e

della cultura, sugli strumenti operativi, le tecniche didattiche e i materiali, sugli strumenti tecnologici. Seguendo la chiave di lettura fornita di Balboni (2012:13 e ss.) sugli approcci e sui metodi, è possibile fornire una sintesi di alcuni tratti salienti che marcano le differenze dell' eTandem tanto dal *Tandem in presenza* quanto dalla *classe* di lingua:

- *Le teorie di riferimento* dell'eTandem, tra cui la *pragmalinguistica, sociolinguistica, etnometodologia della comunicazione e comunicazione interculturale, psicodidattica e psicologia relazionale* rappresentano un terreno di condivisione con l'approccio comunicativo (nelle sue diverse declinazioni di metodo). Va tuttavia evidenziata una significativa discontinuità tra l'eTandem con la sua concezione storica, i suoi sviluppi e il suo nucleo specialistico di ricerca (in ambito linguistico, socio-etnologico, glottodidattico ecc.) e l'eTandem inteso come comunità di praticanti. Se oggi la formazione glottodidattica per insegnanti di lingua è una realtà consolidata che consente di tenere un certo tipo di filo diretto (e una microlingua più o meno condivisa) tra l'*insegnare* e il *fare ricerca*, non si può certo affermare lo stesso per chi pratica l'eTandem. Lo stesso tipo discorso vale anche per il Tandem in presenza.
- *Il percorso* può essere tanto deduttivo che induttivo. Generalmente sono presenti entrambe le modalità di approccio al sistema delle regole delle due lingue obiettivo, ma molto dipende dal come i partner, ciascuno con i propri stili di apprendimento e di supporto all'apprendimento, danno forma al proprio interagire.
- *Le due lingue* sono, gioco forza, strumento pragmatico di comunicazione, ma possono essere intese tanto come sistema di regole da rispettare, quanto come un veicolo di espressione con scarso interesse per la correttezza formale. Il *focus on form* e il *focus on meaning* tendono infatti ad alternarsi e intrecciarsi senza soluzione di continuità (cfr. Widdowson, 1998). Lo stesso bisogno di espressione, infatti, può infatti trovarsi di fronte alla consapevolezza dei limiti delle proprie abilità espressive in LS, con il risultato di inibire il soggetto oppure di sollecitarlo a chiedere al partner forme linguistiche più appropriate a manifestare il proprio pensiero e più funzionali a un dato contesto.
- *La cultura* nell'eTandem ricopre un ruolo di centralità assoluta (Brammerts, 2003). Come sostiene Freddi (1982:90), la lingua è "un fatto culturale" in quanto è "un precipitato della storia del gruppo", si presenta "intimamente correlata con gli altri

fatti culturali che essa rispecchia e veicola" e viene "mantenuta in condizioni di efficienza grazie alle esigenze dell'interazione sociale". Nell'eTandem la cultura scaturisce dalle rappresentazioni che i due partners forniscono di sé, del proprio Paese/i di origine e del rapporto che hanno con esso – rappresentazioni *veicolate* nelle due lingue obiettivo, *filtrate* attraverso l'humus delle proprie esperienze personali, del proprio essere e delle proprie soggettive visioni, e perciò sempre esposte a un potenziale confronto critico-dialettico. Esiste un'ampia letteratura di riferimento su come sia possibile stimolare, guidare e analizzare il confronto interculturale (Kötter M., 2003; O' Dowd, 2007; Dooly M., 2008; Lee 2009; Medeiros-Mendes 2010);

- *Gli strumenti operativi* e *il repertorio delle tecniche e delle attività didattiche* non ruotano intorno a "cardini stabili" di modelli operativi quali l'Unità didattica/di apprendimento, ma dipendono molto dalle peculiari caratteristiche del singolo progetto e dalle scelte autonome compiute *in itinere* dai partner, ovvero da come essi interpretano il proprio ambiente. Nella classe di lingua il dialogo è una tra le possibili abilità linguistiche, nell'alternarsi di diverse fasi, mentre nell'eTandem *conversare* è l'abilità che tutto veicola ed è lo spazio stesso che si esprime come prerequisito ma anche come una condizione quasi totalizzante del *"versare-cum"*, ossia del *"volgere insieme in uno stesso luogo"*. Senza conversazione, l'ambiente si atrofizza e il progetto di apprendimento cade, quasi automaticamente. Nel contesto della classe, nell'Unità didattica e di apprendimento le fasi vengono scandite con un certo livello di flessibilità programmata, concepita per contesti formali di insegnamento con un docente che somministra e controlla gli input linguistici, manipolando i materiali le tramite tecniche, come un regista che aziona delle attività didattiche. In un ambiente eTandem il controllo degli input linguistici è, invece, essenzialmente un fatto di negoziazione tra due pari dentro un flusso conversazionale sovente caotico, mentre la scansione delle fasi dell'apprendimento (con le relative abilità e competenze linguistiche di volta in volta messe in gioco), pur non assente, appare molto meno controllabile e prevedibile.
- I *materiali di studio* vengono generalmente autoprodotti dai partecipanti e tra di essi negoziati, anche se un *counselor* esterno può assumere, a questo proposito, un ruolo guida decisivo. Questo è il caso in cui vengano, per esempio, impostati dei task e suggeriti dei percorsi con determinate istruzioni. Se nell'ambiente del Tandem

classico è possibile portare dei *realia*, ma anche lavorare insieme seduti l'uno a fianco all'altro davanti a uno schermo di computer, così come confrontarsi su materiali autentici, didattizzati e non, nell'eTandem questo tipo di autoproduzione dei materiali si replica ma solo attraverso il *mare magnum* della Rete. Escludendo un'autentica condivisione a livello di sensorialità tattile, olfattiva e del gusto, i "*realia*" divengono un flusso in tempo reale, potenzialmente caotico e ininterrotto, di informazioni-stimolo di natura visiva e sonora relativi alla lingua obiettivo del momento. La responsabilità di governare questo flusso di informazioni nella lingua obiettivo e trasformarla in un supporto didattico, senza che si trasformi in un "linkaggio compulsivo", è certamente in mano al NS, ma anche il NNS speaker ricopre un ruolo chiave fondamentale con la sua capacità di fornire un *feedback* alla sua guida NS, in un continuo gioco di rimandi. L'*output* pertanto assume, giocoforza, un rilievo importante quanto l'*input* (Swain, 1985, 1995, Swain e Lapkin, 1995) e la negoziazione dei significati (Long,1981, 1983, 1996), che diventa il nucleo vitale per poter comunicare e apprendere;

- *Gli strumenti tecnologici*, nell'eTandem, sono *condicio sine qua non* e variabile indipendente cruciale. Nel momento in cui si configura un tipo di piattaforma tecnologica ad integrazione dei software tipo *Skype* comunemente utilizzati, il protocollo operativo subisce, in qualche misura, dei cambiamenti, anche a parità di obiettivi linguistici. In un Tandem classico, invece, la tecnologia può anche restare fuori dall'ambiente, e magari costituire solo un *topic* di discussione o addirittura provocare piacere in quanto assente. Un Tandem classico può essere anche concepito anche come passeggiata didattica per le vie di una città, con un due taccuini per gli appunti, penna, matita e acquerelli. Lo stesso può valere, tenendo conto del contesto, nella classe tradizionale di LS, la quale può anche essere condotta con attività che prescindono del tutto dalla tecnologia.

Date le premesse sulle teorie e sugli approcci, se il metodo è "la traduzione dell'approccio" - cioè di una filosofia di fondo sulla lingua e la comunicazione, sulla cultura, l'insegnamento e l'insegnante - "in procedure operative per mezzo delle quali organizzare e realizzare le indicazioni dell'approccio stesso" (Balboni, 2012:7), è possibile affermare che l'eTandem si configura come un ambiente che, a partire da alcune regole di base finalizzate all'interazione, può aprirsi a diversi scenari sul piano dell'educazione

linguistica (curricolo, livelli, programmazione, verifica, certificazione), mentre sotto il profilo metodologico si presta ad accogliere soluzioni differenziate. In termini più precisi, una parte consistente del modo di lavorare dei due partner si svilupperà attorno al protocollo operativo – contenente un certo modello di autogestione - con le sue impostazioni di metodo e di metodologia, evolvendosi, strada facendo, per effetto dell'autonomia degli apprendenti nell'interpretare e nel gestire il proprio ambiente di apprendimento. Se prendiamo, per esempio, un protocollo operativo ad autogestione totale, come quello descritto in precedenza (par.1.2.1.1), è possibile presagire uno scenario particolarmente fluido e mutevole: attorno a una semplice cornice data da uno scarno insieme di regole di interazione, il modus operandi dei partner è una costruzione assolutamente imprevedibile e *in fieri*, plasmata per opera dei due partner, con la loro capacità di lavorare insieme e autonomamente. Sarà evidentemente diversa una soluzione di metodo che invece collochi un progetto all'interno in un contesto curricolare universitario, con un programma basato su contenuti, una piattaforma di *counseling*, un sistema di tracciabilità del lavoro e una certificazione, e con taglio metodologico *task-based*, in base al quale la conversazione va organizzandosi attorno allo svolgimento di task negoziati e programmati tra partner e *counselor*, cioè sotto la guida degli insegnanti delle due lingue obiettivo (cfr. Mullen, Appel e Shanklin, 2009).
Con riferimento ai tre possibili scenari (cfr. par.1.2.1.1), l'ambiente di apprendimento potrà dunque assumere delle forme tanto più definibili e programmabili, quanto più i partner saranno dotati (o sapranno dotarsi) di strumenti e strategie di metacognizione condivisi, finalizzati a stimolare il proprio percorso autonomo di apprendimento e, al tempo stesso, quanto più il percorso stesso assumerà la veste di un progetto strutturato con task, materiali, piattaforma di *counseling*, criteri di valutazione e una posizione definita rispetto ai curricola delle due lingue.

Da questa rassegna di riflessioni sull'eTandem e la glottodidattica, abbiamo temporaneamente lasciato fuori il ruolo dello studente quanto quello del docente, forse proprio perché ci sembrano l'unico punto fermo. Nel Tandem e nell'eTandem, infatti, sono entrambi *"apprendocenti"*. Questa è una conseguenza del rapporto di reciprocità tale per cui, come succede con l'approccio comunicativo, ognuno è "fulcro emotivo e razionale del processo" (Balboni, 2012), consapevole tanto del proprio apprendere-guidare quanto di

quello del partner. E’ proprio questo rapporto di reciprocità che merita, a nostro avviso, una trattazione a parte.

### 1.2.3. L’input “media(ta)mente comprensibile”

Siamo dell’idea che una riconsiderazione delle teorie di Krashen (Krashen e Terrel 1983, 1985, Krashen 1985) sull’input comprensibile possa essere utile tanto a comprendere l’ambiente eTandem nella sua componente primaria di luogo di apprendimento tra pari, quanto a mettere meglio a fuoco il ruolo che possono assumere rispetto ad esso i docenti delle due LS in gioco. Krashen (ibid.) enfatizza l’importanza del controllo dell’insegnante sull’input linguistico. Traslato nella pratica dell’insegnamento delle LS, questo significa che l’insegnante farà del suo meglio per elaborare un input che risulti essere “mediamente” comprensibile alla classe. Ogni deviazione da questa “comprensibilità media” si rivela nei differenti livelli di performance linguistiche all’interno della classe, con prevedibili differenziazioni tra studenti eccellenti e studenti con maggiori problemi di acquisizione. Nell’ambiente dell’eTandem, tuttavia, l’intera terminologia classica correlata alle caratteristiche dell’input linguistico (comprensibilità, rilevanza, qualità, ricchezza, ecc.) e il concetto stesso di flessibilità assumono differenti sfumature di significato, in quanto la “sfera di controllo” è assolutamente diversa: al posto di un insegnante con una posizione più o meno esplicita di preminenza – anche la metafora dell’insegnante-regista rimanda pur sempre, nell’etimologia, a un *rex illuminato* - ci sono solo due partner impegnati in un’interazione comunicativa bilingue con un alto livello di reciprocità e con un ambiente di apprendimento essenzialmente costruito sulla conversazione.

Il nucleo del processo di apprendimento è dunque l’interazione dialettica tra l’input del NS e l’output del NNS. Una tipica strategia è infatti l’uso del *code switching,* spesso interpretabile come un modo per disambiguare i significati o di imprimere particolari sfumature, anche di tipo psicologico-affettivo, al discorso bilingue, nonché rispondente a un intimo bisogno di efficacia comunicativa nell’intera “economia dell’interazione” che può trascendere i principi di fluenza e accuratezza legati alla performance in LS (Kötter, 2003). In questo contesto, dato da due individui dotati di un certo grado di bilinguismo asimmetrico e reciprocamente speculare, ogni sforzo del NNS rivolto ad esprimere un “output comprensibile” (Swain, 1985, 1995, Swain e Lapkin, 1995) è come fosse la co-

costruzione di uno comune specchio, mediata dal *feedback* e dal supporto del NS. La produzione di *feedback* è, però, reciproca e virtualmente continua: entrambi i partner si danno supporto l'un l'altro ad "imparare ad imparare" e a "imparare a come guidare e farsi guidare". Dal partner che in un dato momento ricopre il ruolo di NS-esperto ci si attende che dia il massimo di sé per fornire al suo partner NNS un *feedback* adeguato che dovrebbe facilitarlo nelle strategie di comprensione, riflessione-revisione e autocorrezione, costruendogli le condizioni per interiorizzare nuove forme e contenuti (Coonan, 2009). Tali processi metalinguistici e metacognitivi possono essere rintracciati facilmente, soprattutto nella comunicazione quasi-sincrona della chat (Leone, 2009), nel cui spazio di scrittura si manifesta un alternarsi apparentemente caotico di *focus on meaning* e *focus on form*.

Questo aspetto dell'interazione attraverso stimoli reciproci all'attenzione selettiva, sviluppa l'abilità dell'apprendente nel processare una lingua straniera e diventa una possibilità reale di raggiungere la comprensione dell'input (Santoro 2010). Il controllo esercitato sull'input linguistico e sull'output in un ambiente eTandem è essenzialmente un fatto di negoziazione tra pari e rappresenta una nicchia di studi classica e di essenziale riferimento, a cavallo tra glottodidattica e linguistica (Schwienhorst, 2004; Tudini, 2005; Liawe e Bunn-Lee Master, 2010, et al.). Nella negoziazione dei significati, la comprensione dell'input aumenta anche grazie al ruolo dell'output e gli apprendenti, a mano a mano, focalizzano la loro attenzione anche sugli aspetti strettamente linguistici della forma, che potranno a loro volta essere acquisiti in un secondo momento (Santoro, 2010).

Quanto più i partner eTandem acquisiscono consapevolezza anche della natura parzialmente imprevedibile della loro interazione (con riferimento a forme, significati, contenuti, ecc.) e rispondono con un atteggiamento proattivo favorevole alla negoziazione (e ad "imparare l'arte di negoziare i singnificati"), tanto più sarà possibile costruire una relazione empatica, fondamentale per realizzare i principi di reciprocità e autonomia.

La necessità di considerare criticamente le teorie krasheniane è inoltre giustificata dal fatto che gli ambienti formali di insegnamento/apprendimento, in presenza oppure on line, stanno diventando sempre più permeabili nei confronti della massa di informazioni esterne, siano esse veicolate in LS o in L2. Tale "invasione" è l'effetto della presenza spesso pervasiva dei mass-media digitali di rete nelle nostre vite, che provoca un incremento dell'esposizione non solo alle LS con più ampio mercato, ma anche a quelle meno parlate e

studiate, per effetto della *glocalizzazione* nei prodotti e nei servizi, nelle culture e nelle identità (Robertson, 1994; Bauman, 2005). Il controllo dell'input è così diventato sempre meno sostenibile anche nei contesti LS (Santoro, 2010), quando cioè la lingua viene studiata fuori dal Paese nel quale è parlata come lingua madre. L'atteggiamento di resistenza o di promozione nell'uso delle tecnologie multimediali sono in parte reazioni di segno opposto a una stessa consapevolezza diffusa nei docenti di lingua di non essere più dei modelli esclusivi per i propri studenti. Se questo tipo di problema nell'eTandem già in partenza non si pone, è pur vero che questo tipo di ambiente, per il fatto di essere "canalizzato" attraverso la rete, risulta potenzialmente esposto in tempo reale - ben più di una classe in presenza - a notevoli quantità di informazioni in LS, per cui si rende necessario creare un quadro di regole per sopravvivere alla dispersività del *cloud computing* e, al contempo dar vita, a una comunità sostenibile di apprendenti autonomi, all'interno del quale anche gli insegnanti potranno trovare un proprio ruolo.

Una cornice concettuale che può essere di aiuto agli insegnanti che intendano promuovere l'eTandem può essere data da Vygostky (1978) e dai costruttivisti, a partire da Wood, Bruner e Ross (1976), che hanno sviluppato concetti come la *Zona di Sviluppo Prossimale* e l'idea di *scaffolding* che tutt'ora trovano larga applicazione nella glottodidattica, specialmente nel caso dell'apprendimento cooperativo (Comoglio e Cardoso, 1996), ma si presta a costituire un solido riferimento quando, come nel caso di questa ricerca, si sperimenti l'integrazione di un ambiente eTandem nel curriculum di LS.

Come sottolineano Dunn e Lantolf (1998), la teoria della Second Language Acquisition di Krashen non appare focalizzata sulla dimensione sociale dei processi di apprendimento, e concepisce il passaggio da una fase all'altra dell'interlingua come prevedibile e sostanzialmente indipendente da influssi storici e culturali, mentre Vygostsky lascia la porta aperta al futuro dell'apprendente, che ci appare per lo più imprevedibile, ma anche profondamente ancorato alle condizioni materiali e al contesto delle interazioni umane nelle quali l'individuo si trova ad operare. Gli stessi autori interpretano la *Zona di Sviluppo Prossimale* come "luogo nel quale convergono apprendimento e sviluppo (ibid.). Traslato nell' ambito di un eTandem, questa "unità dialettica" di apprendimento-guida- sviluppo può costituire il punto di riferimento teorico tanto per il tutoraggio tra pari quanto per le eventuali attività di counseling dei docenti LS.

Sulla base di queste considerazioni, è possibile affermare che, a livello di prassi, qualsiasi protocollo operativo di eTandem configuri un ambiente nel quale gli input linguistici non

sono “mediamente comprensibili” ma **“media-ta-**mente **comprensibili”**. Abbiamo coniato questa espressione in quanto ci sembra adatta a sintetizzare i seguenti nuclei tematici:

- “media**ta**mente”: indica che la comprensibilità difficilmente è immediata, ma spesso sottoposta a un processo di negoziazione, appunto mediata. Non è infatti escluso che siano gli stessi partner NNS a richiedere nuove dosi di nuovi input in LS su cui negoziare nel momento in cui percepiscono che il NS appare adattarsi troppo al loro livello di competenza. La tendenza a negoziare è un piacere-bisogno e un sintomo di autonomia;
- “mediamente”: contiene le due parole chiave “media” e “mente”: un ruolo centrale è ricoperto dal rapporto tra il tipo di media usati, le loro modalità di utilizzo e i processi mentali-cognitivi (psicolinguistici e neurolinguistici) nell’azione didattica e nei processi di apprendimento, intendendo la mente come luogo di pensiero-riflessione ed emozione, funzionante in base a un principio di bimodalità (Balboni, 2012);
- “mediamente”: indica comunque una “comprensibilità media”. Questa può essere intesa tanto come valutazione del NNS sul grado di comprensibilità della lingua fornita dal NS, quanto come tendenza del NS nel condurre il NNS nei processi di comprensione, attivando strategie di previsione, analisi, selezione, presentazione degli input e dei feedback sugli output del NS. Il flusso conversazionale e il rapporto a due, tuttavia, rispetto a una situazione di classe più controllata dall’insegnante-regista, fa sì che la ricerca di un livello ottimale di reciproca comprensibilità sia un processo essenzialmente dialogico, virtualmente sottoposto a continua mediazione.

Sebbene resti acceso il dibattito sulla compatibilità tra la teoria dello *scaffolding*, di ispirazione vygostskyana (Wood, Bruner e Ross, 1976) e la teoria dell’*input comprensibile* e del *filtro affettivo* di Krashen (1985), riteniamo che, sul piano dell’insegnamento e delle metodologie, e quindi sul terreno dei problemi che siamo come insegnanti chiamati a risolvere, si possano trovare dei punti di interessanti di contatto, per esempio nel ruolo dato alla motivazione, al controllo dello stress emotivo e della frustrazione.

### 1.2.4 Una prospettiva costruttivista

Sotto il profilo didattico, lo specifico contesto-ambiente di apprendimento dell'eTandem, si presta ad essere interpretato alla luce del socio costruttivismo e dell'interazionismo, mentre le varie discipline in ambito di *discourse studies* (cfr. cap 2 par.2.2.2), come vedremo, forniscono un prezioso apporto nell'analisi del linguaggio dei discenti.
Nel caso specifico della nostra sperimentazione didattica, la prospettiva metodologica di riferimento è stata quella costruttivista. In un'ottica costruttivista nell'eTandem si genera quel che Varisco definisce "interscambio dialettico", per ottenere una "costruzione di consenso" (citato in Dolci, 2004:84). I principi base di un approccio costruttivista rintracciabili nel contesto eTandem, sono i seguenti (ibid.):

- *"Apprendimento come processo attivo. Si ha apprendimento quando chi apprende viene messo in relazione con il mondo".* In un contesto (e)Tandem, tanto più laddove la L1 di ciascun partner è LS per l'altro, ogni apprendente diventa per l'altro rappresentante e canale personalizzato (non certo esclusivo o al riparo da critiche!) di accesso a una lingua e a una cultura.

- *"Le persone imparano ad imparare mentre imparano (...) e ciò che imparano permette loro di dare più facilmente significato a esperienze simili".*

- *"Si impara solo se si sono precedentemente costruite o si possiedono strutture di conoscenza su cui appoggiarsi".* Se è vero che ciascuno costituisce per l'altro un canale privilegiato di accesso, questa posizione non è certo neutrale: nell'eTandem siamo chiamati in prima persona a una revisione critica delle nostre conoscenze, credenze, pregiudizi, nel contesto di un confronto interlinguistico e interculturale, nel quale la relazione tra "Io" (*funzione personale*) e "Io"e "Te"(*funzioni interpersonale e regolat*iva), "io e il Mondo" (*funzioni referenziale, poetico immaginativa e metalinguistica intesa come "mondo della lingua*") (Balboni, 2012:132), appaiono estendersi, giocoforza, al "Io e Te".

- *"L'apprendimento è un'attività sociale (...), strettamente interconnessa alla qualità e quantità delle nostre relazioni con gli altri, gli insegnanti, i colleghi, gli esperti, la famiglia."* Il eTandem non è un ambiente avulso dal contesto reale delle relazioni, ma è parte integrante di esse: nell'interazione dialogica, qualunque sia la matrice del progetto,

non sono semplicemente due individui ad essere coinvolti, ma tutta un'intera rete potenziale di relazioni e di esperienze: una sorta di "comunità di apprendenti per interposta persona" potrà contribuire in modo più o meno attivo e consapevole.

- *"La costruzione di conoscenza è un processo essenzialmente mentale, ma si debbono far svolgere attività che coinvolgano anche le altre facoltà e i sensi".* L' eTandem si presta ad accogliere in sé un'idea di didattica multisensoriale, sebbene con alcuni limiti: attraverso i canali utilizzati, la multisensorialità è pienamente condivisibile solo sul piano visuale-uditivo.

- *"L'apprendimento coinvolge il linguaggio: il linguaggio che usiamo influenza l'apprendimento".* Non sarà indifferente per gli apprendenti in eTandem (e per le ripercussioni sul loro progetto) concordare o meno una sorta di "protocollo di intesa" su alcune regole minime (cfr.par 1.1.). Il problema del linguaggio da usare, tuttavia, caratterizza ogni aspetto dell'apprendimento e della relazione *in itinere* (correzione degli errori, spiegazioni, regolamento dei turni di parola, digressioni sul tema, scelta dei registri, argomenti tabù, *code switching*, ecc.).

- *"La motivazione non favorisce solamente l'apprendimento, ma ne è componente essenziale".* L'essere reciprocamente consapevoli del tipo di motivazione e del ruolo da essa giocato, nelle sua forma originaria di impulso allo studio come nel suo evolversi (cfr. Dőrneyi e Csizér, 1998; Daloiso, 2011; Balboni, 2012), nell'eTandem è un presupposto fondamentale per esercitare - tanto nell'azione di supporto e di apprendimento tra NS e NNS, quanto nel *counseling* esterno - la funzione di *scaffolding*, che trova nell'orientamento ad un'azione coerente con lo scopo, nel sostegno alla motivazione e nel contenimento della frustrazione alcuni tra i suoi principi cardine (Wood, Bruner e Ross, 1976). In contesti istituzionali come le scuole secondarie o le università, la preparazione di un progetto eTandem dovrebbe sempre prendere mossa da un'indagine preliminare sulle componenti della motivazione (*egodinamica*, *risultativa*, *integrativa*, *strumentale*, ecc.), sulle attitudini e sulle biografie degli apprendenti (Daloiso, 2011).

Una buona parte dei concetti sopra illustrati, sono rintracciabili nella traccia di conversazione via *chat line*, riportata nella sottostante Tabella 1.2. Si tratta di un estratto di sessione di eTandem in lingua serba tratto dalla nostra sperimentazione, accompagnato da una traduzione in italiano e da una nostra breve analisi.

**Tabella 1.2 – Esempio di interazione via chat**

| Interazione originale (L2, serbo) | Traduzione in italiano | Analisi dell'interazione |
|---|---|---|
| [7:29:15 PM] V.: Čao<br><br>[7:29:26 PM] V.: Kako si?<br><br>[7:29:40 PM] D.: dobro hvala ti?<br><br>[7:29:51 PM] V.: Dobro. Danas sam dosta učio.<br><br>[7:30:22 PM] D.: ooh bravo! ja sam se malopre vratila iz posla<br><br>[7:31:00 PM] V.: Nisam znao da radiš. (inace pravilnije je reci ''vratila sam se SA<br><br>posla'')<br><br>[7:31:38 PM] D.: (hvala :))<br><br>[7:32:00 PM] D.: pa da radim kao ″profesorka″ italijanskog jezika<br><br>[7:32:21 PM] V.: Ništa, to su samo nijanse u jeziku<br><br>[2]<br><br>[7:32:30 PM] V.: A gde radiš? U nekoj školi?<br><br>[7:33:24 PM] D.: u nekom udruženju ..neznam da li se tako kaže **associazione** [3]<br><br>[7:33:35 PM] V.: Da! tako se kaže<br><br>[7:33:47 PM] V.: i piše se '' NE ZNAM'' [4]<br><br>[7:34:07 PM] D.: to uvek grešim, non stop<br><br>[7:34:25 PM] V.: Nije strašno, to greše i oni kojima je srpski maternji jezik.<br><br><br><br>[7:32:00 PM] D.: pa da radim kao ″profesorka″ italijanskog jezika<br><br>[7:32:21 PM] V.: Ništa, to su samo nijanse u jeziku (sfumature | [7:29:15 PM] V.: Ciao<br><br>[7:29:26 PM] V.: Come stai?<br><br>[7:29:40 PM] D.: bene grazie e tu?<br><br>[7:29:51 PM] V.: Bene. Oggi ho studiato abbastanza<br><br>[7:30:22 PM] D.: ooh bravo! Io sono ritornata da poco dal lavoro<br><br>[7:31:00 PM] V.: non sapevo che lavorassi (comunque è più corretto dire ''**vratila sam se SA**<br><br>**posla**'') [1]<br><br>[7:31:38 PM] D.: (grazie:))<br><br>[7:32:00 PM] D.: Sì, lavoro come "professoressa" di lingua italiana<br>[7:32:21 PM] V.:<br><br>Di niente, sono solo sfumature linguistiche. [2]<br><br>[7:32:30 PM] V.: E dove lavori? In qualche scuola?<br><br>[7:33:24 PM] D.: in una specie di **"udruzenje"…**non so se si dice così associazione [3]<br><br>[7:33:35 PM] V.: Sì, così si dice<br><br>[7:33:47 PM] V.: e si scrive'' NE ZNAM'' (staccato) [4]<br><br>[7:34:07 PM] D.: quello lo sbaglio sempre, non stop<br><br>[7:34:25 PM] V.: Non è drammatico, questo sbaglio lo fanno anche i madrelingua<br><br><br><br>[7:32:00 PM] D.: lavoro come ″professoressa″ di lingua italiana<br><br>[7:32:21 PM] V.: Niente, si tratta solo di sfumature della lingua<br><br>[7:37:32 PM] D.: devo anche | **[1]** V. corregge una preposizione<br><br>("sa" al posto di "iz"). Prima di correggere V. stimola D. con un'altra domanda. D. ringrazia per la correzione e prosegue nel raccontare di cosa si occupa. [2] V. sottolinea come l'errore di preposizione[1] non sia un errore grammaticale grave. V. riprende il discorso stimolando D. con altre domande. [3] "Code switching" serbo-italiano come richiesta di confermare la correttezza d'uso di un termine<br><br>[4] Correzione di un errore tipico: l'apprendente D. scrive *"neznam"* ("nonso") in forma contratta (particella di negazione e verbo in un solo lemma) al posto di "ne znam". Si tratta di un'estensione della forma verbale grammaticalmente corretta "nemam" (da "nemati"= non non avere). V. precisa che questo errore morfologico lo commettono anche i madrelingua. [5] V. ironizza su di sé dicendo che D., grazie a lui, può fare un buon lavoro di tesi, dal momento che tratterà gli errori degli apprendenti madrelingua serbi che studiano italiano. V. ha appena corretto un errore a D., ma dichiara la reciprocità di posizioni e, implicitamente, la disponibilità a proseguire nel Tandem (E' un buon esempio di comunicazione empatica e riconoscimento dei reciproci obiettivi di lavoro).<br><br>[6] V. stimola D. a spostare il focus dell'attenzione sugli argomenti letterari su cui avevano conversato la volta |

| | | |
|---|---|---|
| della lingua)<br><br>[7:37:32 PM] D.: pa moram i napisati neki rad a nisam još odlučila temu [5]<br><br>[7:37:54 PM] V.: Je l' možeš da biraš neke teme? Imas li nešto ponuđeno_<br><br>[7:38:04 PM] D.: razmišljam o: Difficolta' per gli apprendenti di madre lingua serba nell'imparare<br><br>l'italiano" nešto tako [5]<br><br>[7:38:44 PM] V.: To je intersantno. Imaš i iskustva u tome. Evo sa mnom.[5]<br><br>[7:38:47 PM] V.: :)<br><br>[7:39:25 PM] D.: evo evo :)<br><br>[7:39:58 PM] V.: Jesi pročitala onaj Dnevnik iz Beograda, što sam ti poslao link ?<br><br>[7:40:44 PM] D.: ne sve još..a citaću!! Imam toliko stvari da čitam trenutno!<br><br>[7:41:06 PM] D.: Počela sam knjigu Moma Kapora Magija Beograda<br><br>[7:41:28 PM] V.: Ja Momu jako volim, ali tu knjigu nisam čitao.<br><br>[7:41:35 PM] V.: Čitao sam ''Una''<br><br>[7:42:34 PM] D.: to je moja prva knjiga..kući imam i A guide to serbian memtality na engleskom a<br><br>nisam pročitala<br><br>[7:42:58 PM] D.: a super je stvarno..nekoliko reči nema u rečniku al dobro..<br><br>[7:43:31 PM] V.: Zapisi šta ne razumeš, pa ću ti ovde objašniti<br><br>[7:44:12 PM] D.: dinstati?<br><br>[7:44:57 PM] V.: To je glaglol, znaći kuvati (u vodi) , na primer | scrivere una tesi ma non ho ancora deciso il tema [5]<br><br>[7:37:54 PM] V.: Hai possibilità di scegliere? Hai avuto qualche proposta? [5]<br><br>[7:38:04 PM] D.: sto pensando a : "Difficolta' per gli apprendenti di madre lingua serba nell'imparare<br><br>l'italiano" [5]<br><br>[7:38:44 PM] V.: Interessante, su questo hai esperienza. Guarda, con me! [5]<br><br>[7:38:47 PM] V.: :)<br><br>[7:39:25 PM] D.: sì, sì :)<br><br>[7:39:58 PM] V.: Hai letto quel "Diario di Belgrado" di cui ti ho spedito il link? [6]<br><br>[7:40:44 PM] D.: no non ancora…ma lo leggerò!! Ho così tante cose da leggere in questo momento!<br><br>[7:41:06 PM] D.: Ho cominciato il libro "Magija Beograda" di Momo Kapor<br><br>[7:41:28 PM] V.: A me Momo piace molto ma quel libro non l'ho letto<br><br>[7:41:35 PM] V.: Ho letto ''Una''<br><br>[7:42:34 PM] D.: quello è il mio primo libro … a casa ho A guide to serbian mentality in inglese, ma non ho finito di leggerla<br><br>[7:42:58 PM] D.: ma è super…davvero…alcune parole non si trovano sul dizionario, ma va bene..<br><br>[7:43:31 PM] V.:<br><br>Scrivimi pure quel che non capisci, che te lo spiego [7]<br><br>[7:44:12 PM] D.: "dinstati?"<br><br>[7:44:57 PM] V.: E' un verbo, significa cucinare (in poca acqua), ad esempio "dinstati luk" (cipolla)... | precedente, chiedendo se ha avuto tempo di aprire il link che gli ha spedito . D. accoglie il nuovo focus proposto di discussione e entra nel tema di uno scrittore che piace a entrambi.<br><br>[7] D. chiede spiegazione di un verbo in un romanzo di cui non v'è traccia nei vocabolari bilingue. V. fornisce la spiegazione con un esempio, subito riconfermato da D. come quello rintracciato nel romanzo. V. Specifica che questo verbo è un prestito da una lingua straniera.<br><br>[8] Emergono interessanti considerazioni sia linguistiche che culturali. D. sceglie l'aggettivo "sumnjiva" per effetto di un transfer dalla propria L1 ("nutrire dei dubbi, delle perplessità"). L'aggettivo è però formalmente errato in quanto vuol dire "sospetta" e V. ne propone la forma corretta "sumnjičava" (Perché eri "sospettosa"?) nella domanda successiva, con una correzione risolutiva che non marca l'errore per stimolare la prosecuzione del dialogo. Nelle battute successive emergono nella sostanza due modi di pensare. D. non era "sospettosa", ma nutriva |

| | | |
|---|---|---|
| dinstati luk...<br><br>[7:45:58 PM] D.: aha kuvati u vodi..da upravo piše dinstati luk..primetila sam da je bio glagol u vezi sa kuvanjem ali nisam tačno razumela.<br><br>[7:46:22 PM] V.: Da, to nije srpska rec, ali ne znam iz kog je jezika uzeta...<br><br>[7:53:04 PM] D.: prvi put kad sam dosla u Srbiju (Bg), bila sam malo sumnjiva da priznajem<br><br>[7:53:04 PM] D.: a odmah sam se dobro osecala!!!!<br><br>[7:53:43 PM] V.: Zasto si bila SUMNJIČAVA? Zbog onoga što si čula na TV-u?<br><br>[7:56:29 PM] V.: Tu si_<br><br>[7:58:42 PM] D.: daa izvini moj Skype je malo "birichino"<br><br>[7:58:51 PM] V.: Ok, nema veze<br><br>[7:59:46 PM] D.: tako da...uvek sam se dobro provela u Srbiji<br><br>[8:00:05 PM] V.: Zasto si mislila da se neceš dobro provesti, to mi nisi objasnila?<br><br>[8:01:12 PM] D.: neee samo nisam znala kako će tamo biti, nisam znala jezik i nisam imala pojma<br><br>da je Beograd toliko velik!!! (mogu da kazem toliki grad?)<br><br>[8:01:55 PM] V.: Da, jeste veliki grad. (obicno kazemo ''veliki grad)<br><br>(…) | [7:45:58 PM] D.: aha cucinare in acqua.. sì, scrive proprio "dinstati luk"… ho capito che era un verbo riguardante la cucina ma non mi era ben chiaro il significato.[7]<br><br>[7:46:22 PM] V.: Sì, non è un termine serbo, ma non saprei da quale lingua è stato preso in prestito [7]<br><br>La prima volta che sono venuta in Serbia ero un poco "sospetta"[8], a dire il vero<br><br>[7:53:04 PM] D.: … ma subito mi sono sentita a mio agio<br><br>[7:53:43 PM] V.: perché eri SOSPETTOSA?[8] Per quello che avevi sentito in TV?<br><br>(problemi di connessione)<br><br>[7:58:42 PM] D.: scusa il mio Skype è un po' "birichino"<br><br>[7:58:51 PM] V.: Ok, non importa<br><br>[7:59:46 PM] D.:così, mi sono sempre divertita in Serbia<br><br>[8:00:05 PM] V.: Perché pensavi che non ti saresti divertita? Non me lo hai spiegato<br><br>[8:01:12 PM] D.: no, semplicemente non sapevo come sarebbe stato, non conoscevo la lingua e non avevo idea che Belgrado fosse una città così grande (posso dire "toliki grad"?)<br><br>[8:01:55 PM] V.: Sì, è davvero una grande città. ( di solito di norma diciamo "veliki grad")<br><br>(…) | semplicemente dei dubbi e delle insicurezze relative alla propria padronanza linguistica e per l'inaspettata dimensione della città di Belgrado, ma tutto si è risolto al meglio. D'altro canto, l'uso inappropriato dell'aggettivo, l'errore di transfer, prima di essere intercettato, genera un equivoco: V. chiede se D. fosse stata influenzata dalla televisione. Tale influenza è implicitamente negativa per V., come conferma la successiva domanda di V. *(Perché pensavi che non ti saresti divertita?)*. L'equivoco nasce da un errore di *transfer* lessicale ma mette in luce una percezione del Paese comune a molti serbi, insoddisfatti per come i media locali e internazionali hanno rappresentato la Serbia dagli anni '90 fino al post Milosevic. L'equivoco viene presto chiarito dalle spiegazioni di Daria. Il contesto delle affermazioni successive disambigua il messaggio inizialmente trasmesso, ma l'errore lessicale, tuttavia, non viene, in questo caso, corretto. |

L'analisi di questo estratto di interazione si riferisce al periodo di sessioni avvenute del 2010, sulla base di un protocollo di eTandem senza task e con un servizio di *counseling*

facoltativo, che dunque prevedeva un modello di autogestione pressoché totale dell'ambiente di apprendimento (cfr. par.1.2.1.1).

I due studenti, una italofona e l'altro serbofono, hanno partecipato a entrambe le fasi della sperimentazione, nel 2010 (*protocollo senza task*) e nel 2011 (*protocollo task-based*), nell'ambito del progetto di apprendimento delle lingue in eTandem ospitato dalla Facoltà di Filosofia dell'Università di Novi Sad (Serbia), di cui andremo ad illustrare nel dettaglio le caratteristiche nel seguente capitolo, descrivendo l'esperienza di sperimentazione che abbiamo portato avanti e il tipo di analisi svolta.

# Capitolo 2

## Il progetto di ricerca

Questo secondo capitolo è un'introduzione all'indagine preliminare, il cui ambito si caratterizza per la raccolta di informazioni originali sull'argomento dell'eTandem e l'analisi di un primo corpus di dati raccolti sul campo. Per informazioni originali e dati intendiamo tutto ciò che è stato raccolto da marzo 2010 a dicembre 2011 nelle due fasi delle due sperimentazioni pilota eTandem condotte presso l'Università di Novi Sad, attraverso una serie di strumenti di ricerca.
Elenchiamo di seguito quelli che sono i principali aspetti caratterizzanti della sperimentazione didattica e della ricerca.

*Le due fasi pilota.* La nostra sperimentazione didattica di eTandem è caratterizzata da due "fasi pilota" ciascuna con diversa impostazione didattica:

- *marzo-settembre 2010*: sperimentazione del "*protocollo senza task*";
- *febbraio-giugno 2011*: sperimentazione del protocollo "*task-based*".

*Il protocollo senza task.* Il "protocollo senza task" è stato configurato nel modo seguente:

- formazione delle coppie di partner *(matching partner)* ad opera dei docenti-*counselor*, con l'obiettivo di far interagire le coppie per un minimo di due sessioni in entrambe le lingue a settimana, via Skype (canali chat e Skypecall) ed eventualmente via e-mail;
- un *set* minimo di regole standard sulle modalità di interazione, essenziali per autogestire l'ambiente di apprendimento;
- *strumenti di supporto all'autonomia,* autogestiti tra i partner (diario

dell'apprendente e griglia di osservazione), con la possibilità di affiancarli con sostegno esterno facoltativo (*counseling* interattivo con due docenti) tramite piattaforma wiki e e-mail.

*Il protocollo "task-based".* Il protocollo, nella seconda fase di sperimentazione, ha mantenuto la stessa procedura di *matching partner* e il medesimo *set* di regole di base per l'interazione, trasponendoli in una cornice operativa arricchita da tre nuovi elementi:

- un programma in *cinque task* co-costruito dal *counselor* e dagli studenti partner;
- una concezione di *sviluppo delle abilità produttive* in parte finalizzata a realizzare in telecollaborazione, attraverso lo svolgimento dei task, una serie di testi da pubblicare su un *blog* bilingue di autopromozione del progetto eTandem;
- una *piattaforma wiki* di *counseling* integrata nel metodo di lavoro e nei processi di apprendimento e di supporto ad esso. L'attività sulla piattaforma wiki, regolata in base a un patto formativo che definisce criteri minimi di interazione e di utilizzo, diviene *condicio sine qua non* per partecipare al progetto.

Come avremo modo di approfondire, le scelte didattiche che hanno portato al passaggio ad un protocollo di tipo *task-based* sono diretta conseguenza dell'esperienza maturata nella prima fase di sperimentazione.

*I partecipanti e i due contesti di riferimento.* Ad entrambe le sperimentazioni eTandem hanno partecipato i seguenti attori, di cui forniamo si seguito una sintetica descrizione dei profili:

- *apprendenti italiano LS.* Si tratta di un gruppo di studenti serbofoni - di livello (dichiarato non testato) minimo A2 massimo B2 - dell'Università di Novi Sad (Repubblica di Serbia), Facoltà di Filosofia. Per questo gruppo il progetto ha avuto un valore curricolare.
- *apprendenti serbo (e croato) LS.* Si tratta di un gruppo di studenti italofoni – di livello (dichiarato non testato) minimo A2 massimo B1, assai differenziato per

provenienza e percorsi di studio (Dipartimenti di Slavistica, Corsi di Laurea Magistrale con lingua serba e croata nel curriculum, Laurea Magistrale in Lettere Classiche, studenti autodidatti, ecc.). Questo secondo gruppo di studenti ha partecipato in modo esclusivamente volontario, senza alcuna ricaduta sul piano dei curricola.

- *insegnanti di lingua italiana LS- counselor.* Un lettore di lingua italiana ospite (dottorando e autore della presente ricerca) presso l'Università di Novi Sad e una collega docente di lingua italiana presso la stessa istituzione.

*L'asimmetricità tra i due contesti didattici.* Da un primo sguardo al profilo dei partecipanti e alle caratteristiche del contesto, appare chiara l'asimmetricità del progetto didattico, avente un valore curricolare per i serbi e extracurricolare per gli italiani. Questa situazione atipica ha, giocoforza, influenzato l'andamento della sperimentazione, la qualità complessiva dei dati e le caratteristiche della nostra indagine. Il gruppo di partecipanti italofoni risulta infatti particolarmente disomogeneo per due chiari motivi: la posizione debole della lingua serba (e croata) in Italia (tra le LS europee meno studiate) e l'adesione puramente volontaria e su basi non curricolari, hanno comportato alcune difficoltà nel reperire/sotituire i partner e mantenere continuità nella loro partecipazione. Oltre a coltivare la relazione con i Dipartimenti di slavistica di varie università italiane, è stato infatti necessario, fin da principio, affidarsi a una rete preesistente ed informale di contatti, costituita da studenti ed ex studenti universitari dal variegato profilo formativo, ma tutti accomunati dall'interesse per i Paesi dell'ex Jugoslavia e, più in generale, per l'area dei Balcani. Il rapporto stabile di corrispondenza con i soggetti di questa rete informale è ciò che, nel complesso, ha reso possibile un ricambio di partner italiani tra la prima e la seconda fase di sperimentazione, garantendo la continuità dell'esperienza tra il 2010 e il 2011. All'interno di tale comunità è andato a generarsi un semplice meccanismo del passaparola via e-mail. All'aggiornamento dei contatti con studenti italiani potenzialmente interessati all'eTandem hanno dato un contributo importante alcuni referenti legati all'insegnamento della lingua serba e croata (docenti, lettori e studenti) presso le Università di Venezia (Ca' Foscari), Trieste, Udine e Torino.

*La concezione del task.* Per ragioni di chiarezza espositiva, riteniamo opportuno esplicitare,

fin da principio, i significati conferiti al termine “task” nel corso della nostra sperimentazione didattica e del percorso di ricerca.

Con riguardo al *protocollo senza task* della prima fase di sperimentazione, il termine “task” è utilizzato, in riferimento al primo studio di caso e a due precise situazioni comunicative, con l’accezione di “compiti per casa” (*domaći zadatak* in serbo o in croato), svolti dall’apprendente serbofono, in collaborazione con il proprio partner italiano madrelingua, su libera iniziativa e senza mediazione alcuna del counselor sui contenuti e sui processi. In questo caso, la parola “task” non presenta in realtà un significato propriamente tecnico, nel senso che non ha a che fare con una metodologia task-based, ma è una sorta “forzatura intenzionale” che abbiamo operato al solo scopo di marcare le differenze da noi rilevate nelle modalità di conversazione rispetto all’assenza delle sessioni senza alcun compito da svolgere. In questo contesto, l’idea task rientra comunque in una definizione più “a maglie larghe”, come parte di un lavoro o di un’attività che un soggetto prende in carico per sé o per conto di qualcun altro, in modo spontaneo o spinto da qualche preciso motivo (Long, 1985). Task è dunque ciò che comunemente chiamano “compito”, senza implicazioni scientifiche, le persone che non sono linguisti o glottodidatti, cioè i non addetti ai lavori. Può trattarsi dunque di qualsiasi tipo di compito, dallo scrivere una lettera a fare la spesa o prenotare un biglietto aereo (ibid.). Il fatto che tale compito abbia anche uno scopo di acquisizione linguistica è una possibilità accessoria, ma non una condizione per definirlo come task. Nel nostro caso, evidentemente, ci siamo occupati di questo tipo di “task”, definito anche “spontaneo”, proprio perché si è manifestato sotto forma di due attività linguistiche in eTandem cognitivamente e socialmente sfidanti, una di traduzione, l’altra di preparazione a una prova orale su tema libero. Questo genere di task, quindi, ha sempre a che fare con qualche situazione del “mondo-reale” (ibid.). E’ difficile, su questo tema, definire cosa sia reale o cosa non lo sia: se giudichiamo da un punto di vista dell’autenticità della lingua messa in atto, né la preparazione alla prova orale né la traduzione costituiscono in tal senso degli esempi, ma nella nostra prospettiva di indagine si sono rivelati interessanti per la loro valenza “meta-pragmatica” di proiezioni su futuri scenari (due sedi di esame) che, sicuramente, non erano percepiti come irreali dai due partecipanti.

Con riguardo, invece, al protocollo task-based**,** il concetto di task adottato è del tutto diverso, in quanto assume una chiara valenza glottodidattica. Il modo in cui abbiamo concepito il task nella seconda fase di sperimentazione si rifà all’idea di Samuda e Bygate

(citato in Torresan e Mazzotta, 2011: 156), secondo i quali si tratta di un'attività:

a. *olistica*
b. *che ruota* intorno a un *obiettivo linguistico* oppure non linguistico
c. *sfidante*, in quanto consiste nel risolvere o nel porre un problema
d. *strutturata*, in più fasi o sottocompiti/sottoazioni, secondo indicazioni fornite dall'insegnante o lasciate alla negoziazione degli allievi.

Questa concezione ci è sembrata affine con quanto afferma Prabhu (1987:17):

"Il task è un'attività che richiede agli apprendenti di arrivare a un certo risultato *a partire* da certe informazioni date e *attraverso* un qualche processo di pensiero, consentendo al contempo all'insegnante di controllare e regolare tale processo" (traduzione nostra)[10].

Entrambe le definizioni evidenziano l'importanza del *problem solving*, ma Prabhu parla di un "controllo" dell'insegnante, che in Samuda e Bygate (citato in Torresan, Mazzotta, ibid.), invece, potrebbe invece assumere la sfumatura negoziazione tra pari dello svolgimento di un task, come risultato di un processo di elaborazione di informazioni. Questi concetti ci appaiono coerenti con il modello di autonomia di Anderson e Garrison (citato in White, 2007) esprimibile anche in un contesto di eTandem integrato da piattaforma di *counseling*. Il *controllo dell'insegnante* di cui parla Prabhu (ibid.), in questo caso, si trasforma in una "co-gestione a tre" dei processi. Gli apprendenti autogestiscono lo svolgimento del task fino a realizzare un certo tipo di prodotto finale e un *counselor*-docente, nella veste di esperto, partecipa alla discussione sulle loro proposte, riguardanti, per esempio, dei topic di conversazione e una bozza di programma-percorso di lavoro, assumendosi l'impegno di dare una forma didattica ai task stessi, nei diversi aspetti (contenuti, obiettivi, istruzioni, procedure), e di mediarne le varie fasi di svolgimento.
Ellis (2003: 16-17), a questo proposito, distingue tra *focused task* e *unfocused task*, cioè tra compiti che inducono gli apprendenti a *focalizzarsi su/utilizzare* determinate strutture linguistiche e altri compiti che, al contrario, possono predisporre gli stessi a scegliere tra un certo spettro di forme, strutture, espressioni, senza che però vi sia un indirizzo su un target

[10] **Testo originale:** "Task is an activity which required learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought, and which allows teachers to control and regulate that process" (Prabhu, 1987:17)

predefinito.

Tenendo in considerazione le caratteristiche specifiche dell'ambiente dell'eTandem, abbiamo optato per dei task tendenzialmente di tipo *unfocused*. Abbiamo comunque proposto ai partner delle tracce di percorso consigliate e rinegoziabili per giungere, attraverso una conversazione su dei topic, alla produzione finale di un testo-obiettivo nelle due LS, da pubblicare su un blog plurilingue. Non sono stati posti limiti di genere testuale, nel senso che abbiamo ritenuto opportuno lasciare i partner liberi di decidere il format, che poteva essere anche di tipo audiovisivo. La concezione di fondo è dunque quella di fare in modo che i nuovi input linguistici nelle due LS vengano il più possibile creati e processati dai partner attraverso un percorso di conversazione in eTandem, via chat e Skypecall (cfr. Mullen, Appel, Shanklin, 2009): le abilità di scrittura vengono progressivamente coinvolte in modo sempre più intenso, a mano a mano che il testo-obiettivo finale prende forma. In questo modo, all'interno di un task che si presenta, inizialmente, con una struttura *unfocused* e delle semplici istruzioni e fasi consigliate di percorso, saranno i due partner a decidere se focalizzarsi, in reciprocità e in autonomia, di volta in volta più sulla forma (generando eventualmente dei sotto-task o delle singole attività specifiche) o sui contenuti, per raggiungere una produzione che dovrà, dopo un certo periodo di tempo e dopo aver interessato (attraverso fasi differenti) più abilità primarie ed integrate, assumere delle caratteristiche coerenti con il testo-obiettivo (un breve articolo, un video amatoriale di una ricetta, un Powerpoint di promozione della propria città, ecc.) previsto dalla consegna. A mano a mano che i partner procedono con le sessioni di eTandem sulla traccia, la conversazione sui topic da "globale" si fa sempre più "analitica", per giungere a una "sintesi" e a un "reimpiego" nel testo finale. Questo tipo di percorso sembrerebbe compatibile (da cui l'uso delle virgolette) con la psicologia della *Gestalt* (globalità, analisi, sintesi) che informa il modello di unità didattica (Balboni, 2012) nella classe di lingua, ma questo genere di riflessione richiede senz'altro un'indagine più approfondita, che per ovvi motivi non riesce a trovare spazio in questo lavoro.

Un eTandem task-based di questo tipo, non intende ricalcare la concezione largamente condivisa da molti (Breen, 1989; Nunan, 1989; Skehan, 1996; Bygate, Skehan, Swain, 2001), secondo cui il task risulta primariamente focalizzato sui significati (*focus on meaning*), ma partire da un'idea di non prevedibilità dei focus, che sono evidentemente lasciati alle decisioni e alle strategie che i due partner mettono in atto in autonomia. Il *task* si differenzia dall'*esercizio* sia per la natura dei significati messi in gioco che per l'idea di

sviluppare le abilità attraverso l'attività comunicativa stessa (e, quindi, di escludere opzioni come quella strutturalista dei *pattern drills*), ma ciò non consente comunque di segnare un confine netto tra focus sulle forme e focus sui significati, in quanto entrambi possono coesistere nel processo (Widdowson, 1998). E' infatti sufficiente che, nel negoziaree organizzare autonomamente delle singole sotto-fasi di realizzazione, i discenti decidano di dedicare più tempo tempo a un determinato compito formale all'interno di un'attività (per es. a una simulazione di intervista, con focalizzazione sui tratti sovra segmentali delle interrogative), per determinare uno spostamento del baricentro verso l'*accuratezza* (e la forma), che condiziona (ma non penalizza, almeno non necessariamente e in prospettiva futura) il discorso in termini di *fluenza* (Torresan e Mazzotta, 2011: 156).

## *2.1 L'obiettivo della ricerca*

La ricerca qui descritta nasce con l'intento di indagare il rapporto tra il tipo di protocollo-progetto didattico e le modalità conversazionali messe in atto dai partner nell'ambiente di apprendimento eTandem. Attraverso una micro-analisi qualitativa delle tracce di conversazione relative a due studi di caso, ci siamo focalizzati, in particolar modo, sull'uso del metalinguaggio, evidenziando le potenziali ricadute sul piano dell'autonomia dell'apprendente date da un cambio di impostazione del protocollo-progetto didattico.
La sovrapposizione tra le figure del *counselor* e del ricercatore nel corso dell'intera sperimentazione, inoltre, ci pone rispetto in una prospettiva di osservazione partecipante, tipica della ricerca qualitativa.

La ricerca è strutturata intorno a un focus principale:

- *Il rapporto tra modalità conversazionali e tipo di protocollo-progetto didattico.* Attraverso una riflessione insieme linguistica e glottodidattica, condotta con gli strumenti e le metodologie afferenti all'ambito dei *discourse studies* (analisi delle interazioni, del discorso e conversazionale, di seguito *IA, DA, CA*) su due studi di caso relativi alle due fasi della nostra sperimentazione di eTandem, abbiamo posto a confronto qualitativo le interazioni tra pari NS-NNS avvenute nella prima fase pilota di sperimentazione (2010) seguendo un protocollo "tradizionale" con quelle riferite alla

seconda fase di sperimentazione (2011), che si sono invece basate su un protocollo di tipo *task-based*, didatticamente più complesso. Gli indicatori del "metalinguaggio" relativi alle tracce di conversazione chat e Skypecall (cfr. ) NS-NNS sono, a nostro avviso, utili per interpretare il rapporto tra il protocollo-progetto didattico e una serie di aspetti afferenti i processi di autonomia che emergono direttamente dal dialogo collaborativo tra pari. Nel comparare i due diversi tipi di protocollo-progetto didattico, è bene precisare che, in nessuna delle due fasi di sperimentazione, il punto di vista "interno" dei partecipanti (percezione di sé come soggetti autonomi) è stato stimolato a manifestarsi in modo sistematico. In pratica, pur essendo i partecipanti consapevoli del fatto che l'eTandem è un ambiente di apprendimento autonomo, di rado sono state loro poste in modo diretto delle domande (tramite interviste, questionari o discussioni sul forum) che li inducessero a una costante ed esplicita riflessione sul proprio essere autonomi. L'ottica di indagine è infatti andata a favore di un approccio di osservazione diretta sulle scelte operative e strategiche rintracciabili nelle tracce dei dialoghi via chat e Skype, interpretate tramite indicatori di tipo linguistico-conversazionale.

Il nostro focus è parte di una ricerca di matrice qualitativa che intende evidenziare le dinamiche sociali, culturali e psicologiche, cercando un punto di raccordo tra l'impostazione di fondo *socio-costruttivista* (Dolci, 2004:84) - approccio didattico delle due sperimentazioni –e la matrice cognitivista dell'*Interaction Hypotesis* (Long, 1981, 1983), il cui contribuito teorico e di ricerca ci sembrava altrettanto prezioso in sede di analisi.
Gli strumenti forniti dalle tre discipline dei *discourse studies* sopra citate (IA, DA,CA), a questo proposito, ci sono sembrati appropriati a creare un raccordo tra queste due impostazioni teoriche e metodologiche, che molto hanno influenzato le sperimentazioni e le ricerche in ambito di Tandem e di eTandem.
Sebbene questi due studi di caso non siano riconducibili, a nostro avviso, a un'esperienza di pieno successo sul piano della sperimentazione didattica, l'obiettivo della nostra analisi intensiva è proprio quello di mettere in luce punti di forza e criticità, nella prospettiva di dare un contributo alla futura progettazione di curricula di lingua capaci di integrare contesti di apprendimento formale con percorsi tipicamente non formali come l'eTandem, stimolando la riflessione sui possibili fattori caratterizzanti le *buone pratiche*.

### 2.1.1 Il protocollo-progetto didattico e le modalità conversazionali

Le domande che ruotano attorno al nostro focus di ricerca sono emerse durante il percorso che ha portato alla seconda fase di sperimentazione con protocollo task-based, in seguito a un'analisi delle criticità rilevate durante la prima sperimentazione. E' pertanto opportuno fornire un excursus sintetico sull'esperienza della prima fase pilota della sperimentazione, in modo da rendere esplicite le cause che hanno portato riprogettare su basi didattiche diverse la nostra piattaforma eTandem, in vista della seconda sperimentazione.
Prima di entrare nel vivo, tuttavia, è altrettanto opportuno, premettere ciò che abbiamo deciso di tenere fuori dal nucleo primario delle nostre analisi:

- *le strategie di counseling;*
- *la valutazione.*

Pur essendo tutti gli attori nella seconda fase della sperimentazione (partner, docenti-*counselor* ed altri soggetti istituzionali) coscienti dell'accresciuto ruolo dei *counselor*, promosso dalla piattaforma wiki e dal protocollo *task-based*, l'indagine sulle strategie di *counseling* non costituisce l'oggetto prioritario di questa ricerca. In entrambe le fasi di sperimentazione, le caratteristiche del contesto professionale-organizzativo e istituzionale di insegnamento delle due LS e la conicidenza tra le figure di counselor e di ricercatore non hanno infatti consentito di riunire le risorse sufficienti per creare un percorso parallelo di osservazione e analisi sistematica e approfondita sul ruolo dei *counselor* all'interno del progetto. Per questo motivo, al tema del *counseling* verrà riservato un ampio spazio di riflessione in sede di discussione (cfr. Capitolo 4). Il nucleo del presente lavoro, quindi, si concentra principalmente su alcuni aspetti conversazionali la cui analisi è ritenuta rilevante per far luce sul rapporto tra il tipo di protocollo di eTandem e il modo in cui i partner lo interpretano per costruire il proprio ambiente di apprendimento.
Per motivi sempre legati all'organizzazione del *counseling,* anche il tema della valutazione non fa parte direttamente dei focus di questa ricerca. Tanto nella prima che nella seconda sperimentazione sono infatti mancati i presupposti per dare alla valutazione, almeno dal lato curricolare del progetto, il ruolo centrale che avrebbe meritato, sia nel raccordo tra l'aspetto formativo e quello sommativo che nel percorso globale di metacognizione e di autovalutazione. La valutazione, insieme al *counseling,* rappresenta una delle principali

criticità riscontrate in tutte le fasi delle due sperimentazioni ed è anch'essa oggetto di un'ampia riflessione nelle conclusioni.
Data la complessità del contesto, un excursus "storico" sull'esperienza della prima sperimentazione contribuirà a fare chiarezza sulle cause che hanno condotto a riprogettare su basi didattiche diverse la nostra piattaforma eTandem in vista della seconda sperimentazione. E' infatti nel passaggio dalla prima alla seconda fase della sperimentazione che sono andati a definirsi i focus di ricerca.

#### 2.1.1.1 Il protocollo nella prima fase di sperimentazione (aprile-luglio 2010)

Il protocollo eTandem della prima fase della sperimentazione è stato definito come "*protocollo senza task*", condiviso attraverso un patto formativo tra docenti-*counselor* e studenti-*partner* di entrambe le LS, i cui contenuti trovano chiara corrispondenza in una serie di impegni a:

- Effettuare un numero di sessioni pari a un minimo di 2 a settimana di 45 minuti l'una, nelle due lingue obiettivo.
- Utilizzare i *font* delle rispettive LS per il controllo ortografico, sia nella chat che nella e-mail;
- Disciplinare il *turn-taking* sia nel parlato che nella chat. Tra gli obiettivi c'era quello di auto-controllare il fenomeno delle *split adjency pairs* (ribattezzato col il consiglio "non scrivetevi addosso in chat", in sede di presentazione agli studenti), tenendo conto delle diverse esigenze poste da chat didattica NS-NNS in termini di ricezione-comprensione del messaggio rispetto a una chat ad uso ricreativo.
- Archiviare le tracce audio, chat e mail alla fine di ogni sessione e inviarle ai counselor.
- Comunicare nella propria LM cercando di mantenersi in prossimità di uno standard linguistico (salvo richieste esplicite del NNS) e fare in modo, soprattutto nella chat, che il modello di lingua trasmesso non venga penalizzato dalla comunicazione iconica (emoticons) e/o da forme abbreviate;

- Concordare insieme i canali eTandem (chat, chiamata, e-mail) ma promuoverne anche l'alternanza, in modo da interessare tutte le abilità primarie e le principali abilità integrate, tra cui il dialogo orale via *Skypecall*;
- Utilizzare la piattaforma wiki PBworks o, in alternativa la mail, per comunicare con i counselor di progetto in caso di necessità di assistenza;
- Dedicare ogni settimana qualche minuto alla compilazione dei diari dell'apprendente e delle griglie sulla rilevazione degli errori e sulla riflessione interculturale.

Il protocollo "base" si caratterizza per un alto grado di autogestione dell'ambiente di apprendimento in tutti i principali aspetti, a partire da una definizione degli obiettivi che ha come premessa l'utilizzo autoregolato (e/o eventuale creazione) di due strumenti (diario e griglia di osservazione) e, dunque, prefigura una posizione dei *counselor* periferica rispetto alle decisioni prese dai partner e alle loro interazioni. I *counselor*, infatti, ricoprono un ruolo centrale limitatamente alla fase di avviamento (patto formativo e matching partner) del progetto.Procedendo in questa direzione, abbiamo configurato l'eTandem secondo l'originario (piuttosto scarno ed essenziale) format didattico (cfr. Brammerts, 2003), senza un programma di apprendimento pre-strutturato, con un risultato non dissimile dal servizio offerto da taluni server internazionali (cfr. Capitolo 1), che vengono per lo più utilizzati da appredenti di lingue straniere con un mercato ampio e solido come l'inglese e lo spagnolo.

*Una sintesi del percorso di sperimentazione.* La messa in opera della sperimentazione del *protocollo senza task* ha richiesto circa quattro mesi di lavori preparatori. Dopo un'indagine preliminare per sondare l'interesse nei vari contesti di insegnamento delle due LS, attraverso brevi incontri informali di consultazione con docenti di lingua italiana in Serbia, docenti di lingua serba in Italia e alcuni gruppi di studenti, il percorso organizzativo e didattico ha attraversato le seguenti fasi, da marzo a settembre 2010:

*Marzo-aprile 2010:studio dei contesti e ricerca dei partner*

- somministrazione dei questionari in Italia e in Serbia sul tema della motivazione e l'uso delle tecnologie in relazione all'apprendimento delle due LS obiettivo;

- analisi delle risposte ai questionari intervista e individuazione dei soggetti potenzialmente interessati e ritenuti idonei a questo tipo di esperienza di apprendimento;
- pubblicizzazione del progetto eTandem, con incontri organizzati in presenza in varie sedi universitarie in Italia (Ca' Foscari, Udine, Torino) e in ex Jugoslavia (Serbia e Croazia), Università di Novi Sad e di Zagabria e sessioni in videoconferenza con altri studenti;
- individuazione di uno o più interlocutori istituzionali chiave per la lingua italiana e dei contatti utili nella rete informale per la lingua serba. L'interlocutore chiave è stato individuato nell'Università di Novi Sad, in Serbia;
- formazione della piattaforma di *counseling* tra il ricercatore e la docente di lingua italiana di Novi Sad;
- *matching partner* ad opera dei *counselor:* formazione delle coppie di parter italiani e serbi;
- seconda fase di presentazione del progetto eTandem ai partecipanti selezionati, con spiegazione dettagliata sull'uso degli strumenti, sugli obiettivi e sui ruoli.

*Maggio 2010-luglio 2010: sperimentazione del protocollo e prima fase di raccolta-osservazione-analisi dei dati*

- inizio delle interazioni in eTandem e delle consultazioni con i *counselor;*
- inizio della raccolta dei dati e dell'analisi delle tracce conversazionali chat e Skypecall, delle e-mail e degli strumenti utilizzati (diari dell'apprendente e griglie sull'analisi degli errori).

*Luglio-settembre 2010: seconda fase di raccolta e analisi dei dati*

- somministrazione e raccolta dei questionari-intervista finali;
- analisi dei dati e considerazioni finali sulla prima fase del progetto pilota.

I questionari-intervista sul tema della motivazione e sull'uso delle tecnologie, somministrati (in italiano ai serbofoni-croatofoni e in serbo o croato agli italofoni) prima dell'inizio del progetto, hanno avuto lo scopo di raccogliere dei dati sugli apprendenti di

entrambe le LS, in modo da ottenere i profili dei potenziali partner da combinare in coppie. I blocchi di domande hanno interessato principalmente due aree di indagine:

- la struttura della *motivazione*, attraverso la raccolta di dati biografici sulle esperienze di vita, le aspirazioni correlate alla scelta dell'italiano e del serbo (e croato) e gli attuali interessi relativi alle lingue di studio;
- le caratteristiche del *profilo dell'utenza web*, cioè il grado di accessibilità all'Internet e le modalità di utilizzo della comunicazione sul web (tipo di programmi usati, modalità, frequenza), indagando anche l'eventuale presenza di situazioni di apprendimento linguistico di tipo informale e autonomo.

Nella pagina finale del questionario-intervista, dopo aver fornito una breve definizione di eTandem, è stato richiesto allo studente di esprimere il grado di interesse (con scala autoancorata) a partecipare all'iniziativa con dei partner madrelingua di università italiane e nei Paesi dell'ex Jugoslavia. Forniamo di seguito la traccia del questionario-intervista nella versione in italiano somministrata a Zagabria e a Novi Sad, suddiviso in cinque sezioni.

**QUESTIONARIO SULLA MOTIVAZIONE E SULL'USO DELLE TECNOLOGIE NELLO STUDIO DELLA LINGUA ITALIANA**

**A) Racconta in poche parole com'è avvenuto il tuo primo contatto con la lingua italiana e come si è sviluppato questo tuo interesse**

________________________________________________________________

________________________________________________________________

________________________________________________________________

**B) Per quali motivi hai scelto di studiare la lingua italiana?**

- **Barra in corrispondenza di ogni ogni item, aggiungendo nella linea sottostante un commento scritto:**

1) perché avevo già degli amici nel mio Paese che la studiavano e mi hanno coinvolto SI' [] / NO []

________________________________________________________________

2) perché avevo già contatti con italiani e così ho voluto imparare la loro lingua SI' [] / NO []

________________________________________________________________

3) perché mi attraeva il suono della lingua

[] per niente; [] un poco; [] abbastanza; [] tanto; [] moltissimo

______________________________________________________________________________

4) perché mi hanno stimolato i miei genitori e/o familiari

[]mai; []ogni tanto; [] abbastanza spesso; [] spesso; []sempre

*Che tipo di stimolo hai avuto da loro?*

_____________________________________________________________________________

5) perché ero interessato/a viaggiare

[]per niente interessata/o; []poco interessata/o; []abbastanza interessata/o; []interessata/o; []fortemente interessata/o

*Dove? Per vedere cosa?* ______________________________________________________________

6) perché già coltivavo interessi culturali riguardanti l'Italia SI' [] / NO [] *Se sì, di quale genere?*

_______________________________________________________________________

_______________________________________________________________________

7) Perché volevo passare un periodo di studio e/o di lavoro in Italia

[]per niente interessata/o; []poco interessata/o; []abbastanza interessata/o; []interessata/o; []fortemente interessata/o

*Racconta un sogno (o progetto) che hai o hai avuto* ________________________________________

_____________________________________________________________________________

_____________________________________________________________________________

8) Perché pensavo a future possibilità professionali

[]mai; []ogni tanto; [] abbastanza spesso; [] spesso; []sempre

_____________________________________________________________________________

9) Avevo già rapporti di lavoro con l'Italia SI' [] / NO [] *Se sì, di che tipo? In quale settore?*

_______________________________________________________________________

10) Avevo familiari e/o amici in rapporti di lavoro con l'Italia SI' [] / NO [] *Se sì, di che tipo? In quale settore?*____________________________________________________________

11) Altro ________________________________________________________________

_______________________________________________________________________

In questa prima parte, corrispondente alle prime due sezioni (A-B), abbiamo mirato a rilevare nel dettaglio i tratti salienti della biografia dell'apprendente - sia in senso *retrospettivo* (esperienze di vita) che *prospettivo* (aspettative future) – in modo da identificare le fonti originarie e le componenti (*endogene ed esogene*) della motivazione (Daloiso, 2011).

La parte seguente del questionario (C), invece, restringe il focus sul tema dell'apprendimento della LS e sui contenuti che, al tempo presente, suscitano maggior interesse per lo studente.

**C) Gli aspetti che ti interesserebbe approfondire maggiormente della lingua e della cultura italiane. Barra in corrispondenza delle caselle e aggiungi un commento**

1) Moda, sport, divertimento

[]per niente interessata/o; []poco interessata/o; []abbastanza interessata/o; []interessata/o; []fortemente interessata/o

_______________________________________________________________________________

2) Cultura enogastronomica

[]per niente interessata/o; []poco interessata/o; []abbastanza interessata/o; []interessata/o; []fortemente interessata/o

______________________________________________________________________________

3) Arte, architettura e design

[]per niente interessata/o; []poco interessata/o; []abbastanza interessata/o; []interessata/o; []fortemente interessata/o

_____________________________________________________________________________________

4) Viaggiare

[]per niente interessata/o; []poco interessata/o; []abbastanza interessata/o; []interessata/o; []fortemente interessata/o

____________________________________________________________________________________

5) Musica classica e opera

[]per niente interessata/o; []poco interessata/o; []abbastanza interessata/o; []interessata/o; []fortemente interessata/o

______________________________________________________________________________________

6) Musica contemporanea (rock, pop, jazz, canzone d'autore, musica e danze popolari)

[]per niente interessata/o; []poco interessata/o; []abbastanza interessata/o; []interessata/o; []fortemente interessata/o

______________________________________________________________________________________

7) Cinematografia

[]per niente interessata/o; []poco interessata/o; []abbastanza interessata/o; []interessata/o; []fortemente interessata/o

______________________________________________________________________________

8) Letteratura

[]per niente interessata/o; []poco interessata/o; []abbastanza interessata/o; []interessata/o; []fortemente interessata/o

______________________________________________________________________________

9) Saggistica (storia, scienze sociali, giornalismo, antropologia, geografia, arte, ecc.)

[]per niente interessata/o; []poco interessata/o; []abbastanza interessata/o; []interessata/o; []fortemente interessata/o

______________________________________________________________________________

10) Aspetti linguistici (storia della lingua, studi di linguistica, didattica della lingua, ecc.)

[]per niente interessata/o; []poco interessata/o; []abbastanza interessata/o; []interessata/o; []fortemente interessata/o

______________________________________________________________________________

11) Attualità politica, cronaca

[]per niente interessata/o; []poco interessata/o; []abbastanza interessata/o; []interessata/o; []fortemente interessata/o

______________________________________________________________________________

12) Costume e società

[]per niente interessata/o; []poco interessata/o; []abbastanza interessata/o; []interessata/o; []fortemente interessata/o

______________________________________________________________________________

13) Altro

______________________________________________________________________________

______________________________________________________________________________

Queste tredici domande poste allo studente indagano le sue priorità di interessi rispetto a una serie di possibili contenuti veicolabili dalla lingua straniera ma, in realtà, vanno a ricollegarsi alle aree tematiche di riferimento per potenziali topic di conversazione via eTandem e, in definitiva, alla necessità di orientare i *counselor* nella formazione delle coppie (*matching partner*) minimizzando il rischio di abbinare soggetti dai profili scarsamente affini o non abbastanza complementari. Questa sezione del questionario-intervista appare sempre legata al tema della motivazione, sebbene il fatto di stimolare gli

intervistati ad esprimere una lista dei “desiderata”, con un loro ordine di priorità, sia riconducibile, in senso ampio, alla sfera di autonomia dell’apprendente. L’ambito dell’autonomia, anche se limitatamente a possibili scenari di apprendimento informale via web, viene coinvolto in modo più diretto nella quarta e nella quinta sezione del questionario (D-E), che illustriamo in seguito.

**D) La lingua italiana e l’uso delle tecnologie**

I) Hai un accesso a internet adsl o wireless a casa? SI’ [] / NO []

II) Con quanta frequenza accedi a internet? (In caso di risposta **“mai**”, salta tutte le domande successive)

[] Mai; []Al massimo una volta alla settimana, a volte anche meno; []1-2 volte alla settimana; []3-4 volte alla settimana; []ogni giorno

III) Barra in corrispondenza dei programmi di cui sei utente registrato:

Skype []; Voip []; Facebook []; Msn messenger o simili []; E-mail []

[]Altro______________________________________________________________________________
______________________________________________________________________________
____________________________________________________

IV) Utilizzi internet per **leggere**, **ascoltare**, **scrivere**, interagire con qualcuno in lingua italiana?

**Barra in corrispondenza di ogni item:**

1) Skype e/o VoIP

[]Mai; []Al massimo una volta alla settimana, a volte anche meno; []1-2 volte alla settimana; []3-4 volte alla settimana; []ogni giorno

2) Facebook o programmi simili

[]Mai; []Al massimo una volta alla settimana, a volte anche meno; []1-2 volte alla settimana; []3-4 volte alla settimana; []ogni giorno

3) Youtube

[]Mai; []Al massimo una volta alla settimana, a volte anche meno; []1-2 volte alla settimana; []3-4 volte alla settimana; []ogni giorno

4) Siti di giornali e riviste on line

[]Mai; []Al massimo una volta alla settimana, a volte anche meno; []1-2 volte alla settimana; []3-4 volte alla settimana; []ogni giorno

5) Radio e telegiornali on line

[]Mai; []Al massimo una volta alla settimana, a volte anche meno; []1-2 volte alla settimana; []3-4 volte alla settimana; []ogni giorno

6) Blog in lingua italiana

[]Mai; []Al massimo una volta alla settimana, a volte anche meno; []1-2 volte alla settimana; []3-4 volte alla settimana; []ogni giorno

7) Forum, newsgroup, gruppi di discussione

[]Mai; []Al massimo una volta alla settimana, a volte anche meno; []1-2 volte alla settimana; []3-4 volte alla settimana; []ogni giorno

8) Msn messenger o programmi simili

[]Mai; []Al massimo una volta alla settimana, a volte anche meno; []1-2 volte alla settimana; []3-4 volte alla settimana; []ogni giorno

9) E-mail

[]Mai; []Al massimo una volta alla settimana, a volte anche meno; []1-2 volte alla settimana; []3-4 volte alla settimana; []ogni giorno

10) Altro ____________________________________________________________________________

L'obiettivo delle tre prime domande è di capire, innanzitutto, la possibilità di accesso al web da casa, la frequenza di accesso su base settimanale e i programmi di comunicazione usati (domande I. II. III.), mentre con le dieci seguenti si intende indagare quanto siano diffuse le situazioni di apprendimento informale della LS via web con parlanti madrelingua, chiedendo di specificare la frequenza degli eventuali incontri effettuati con i programmi-canali (e-mail, chat, Skype, Facebook, blog, ecc.), elencati nella lista o con altri o indicati dall'intervistato (domanda 10.). Nella quinta e ultima sezione, infine, oltre ai dati personali, viene posta la domanda finale riguardante il grado di interesse a partecipare a un'esperienza di apprendimento in eTandem.

E) DATI PERSONALI:

**I campi segnati da (*) sono obbligatori, tutti gli altri facoltativi.**

Età:

M [] ; F [] *

Nome:

Cognome:

Data e luogo di nascita:

Contatto e-mail:

Facoltà e indirizzo*:

Anno di frequenza*:

Lingue parlate*: lingua madre: __________________;

Altre lingue conosciute (marcare con 1= principiante/2=intermedio/3=avanzato):

a) ________________ b) _______________ c) _________________ d)______________________ e) ___________________

* Saresti interessato/a ad entrare in contatto, attraverso i rapporti internazionali tra università, con un *partner* madrelingua italiana studente/essa di serbo con cui organizzare uno scambio linguistico attraverso internet? (Lo scambio funziona così: lui/lei ti aiuta con l'italiano e tu lo/la aiuti con il serbo)

[]per niente interessata/o; []poco interessata/o; []abbastanza interessata/o; []interessata/o; []fortemente interessata/o

La quinta e ultima sessione (E) è quella che, indicativamente, ci ha consentito di fare una prima scrematura dei candidati, scartando dal gruppo dei potenziali partecipanti coloro che avevano dichiarato un interesse nullo oppure scarso. Nei dati personali abbiamo richiesto, tra i campi obbligatori, di indicare la/le lingua/e madre/i e le altre lingue parlate, data la possibile presenza di incontrare soggetti plurilingue, provenienti da famiglie con più di una lingua materna e/o dalla regione istro-quarnerina (italiano, sloveno) e dalla Vojvodina (ungherese, slovacco, romeno, ruteno, ecc.). La stessa impostazione è stata data al questionario per gli studenti italiani, sempre nell'eventualità (anche se meno probabile, dato il numero inferiore di studenti e le caratteristiche globali dei contesti) di intervistare soggetti provenienti da famiglie con più di una lingua materna e/o provenienti da regioni plurilingue come, per esempio, il Friuli Venezia Giulia (sloveno, tedesco, friulano) e il Trentino-Alto Adige (tedesco, ladino). L'ottica è quella di ottenere una mappatura quanto più completa sui profili dei potenziali candidati, nell'ottica di considerare tra i criteri del *matching partner* anche il percorso linguistico relativo alle altre lingue apprese in ambito familiare o lingue etniche o di minoranza conosciute, oltre a quello sulle LS di studio.
I questionari-intervista sono stati concepiti in modo da alternare blocchi di domande aperte a intervista strutturata, domande a risposta multipla con scale autoancorate con o senza possibilità di commento e domande a risposta binaria Sì/NO.
In tutto sono stati somministrati 15 questionari-intervista in Italia (Università Ca' Foscari, Università di Udine, Università di Torino), 30 in Croazia (Università di Zagabria, Dipartimento di Italianistica) e 30 in Serbia (Univesità di Novi Sad, Facoltà di Filosofia).
La mancanza di un campionamento fa sì che le informazioni ottenute dalle risposte non siano considerabili come rappresentative della popolazione degli studenti delle lingue in questione, sebbene l'indagine sia stata impostata per configurarsi come uno studio preliminare e di orientamento a eventuali ricerche successive, anche di tipo quantitativo. I dati raccolti sono risultati strettamente funzionali alla realizzazione del nostro progetto eTandem. Nella fase di lettura e riflessione sui dati, abbiamo individuato quattro nuclei tematici e interpretativi, in base alle seguenti linee di tendenza rilevate dalle risposte ai questionari, che elenchiamo in seguito.

*I. Struttura della motivazione.* La motivazione endogena, soprattutto di tipo integrativo, all'apprendimento della lingua è risultata come la spinta dominante, sia per gli italiani

(15/15) che per i serbi (28/30) e i croati (26/30). In tutti i casi prevale l'amore per la lingua e la cultura elette a materie di studio e il senso di identificazione. La motivazione esogena-strumentale appare invece alquanto debole o quasi inesistente, anche se figura più accentuata nel gruppo di studenti serbofoni (2/30) e croatofoni (4/30), come possibile conseguenza della posizione ricoperta dall'Italia come partner commerciale e investitore estero. In entrambi i casi, tuttavia, non ha pienamente corrisposto alle nostre aspettative, in quanto ci si attendeva un legame più forte tra apprendimento linguistico e futuri sbocchi professionali per entrambi i gruppi. A questo proposito, non è da escludere che la percezione della crisi dell'economia reale e finanziaria europea abbia giocato un ruolo di *feedback* sull'interpretazione del proprio percorso originario (cioè sulla biografia e sulla struttura originaria della motivazione), influenzando le risposte. Nel caso degli italiani, infine, la motivazione esogena strumentale appare del tutto assente. Le prospettive di lavoro nei Balcani non sono mai segnalate come degne di interesse, a dispetto della posizione importante ricoperta dagli investitori italiani.

*II. Origine biografica e fattori primari della motivazione.* L'origine della motivazione per gli italiani è quasi sempre derivante da un'esperienza diretta di viaggio nei Balcani (15/15), ad eccezione di un solo caso (1/15) di una studentessa di origine croata da parte di padre, abituata da sempre a viaggiare dai parenti, ma divenuta curiosa di imparare la lingua all'età di diciotto anni. Trattandosi di una generazione di studenti nati nel periodo 1984-'89, le tragiche vicende belliche degli anni '90 non vengono mai menzionate, ma sono probabilmente da considerarsi un contenuto implicito nella dichiarazione degli interessi attuali, che mettono in luce come gli italiani sia interessato alla politica e alle questioni sociali delle Repubbliche ex jugoslave molto più di quanto i loro colleghi serbi o croati siano specularmente attratti dai temi politici o sociali relativi all'Italia. Per i croati sembra infatti valere, oltre al prestigio goduto dalla lingua e dalla cultura italiana, un principio di vicinanza geografico-culturale (ipotesi della *"koinè adriatica"*) e la familiarità con gli spostamenti transfrontalieri, in particolar modo per istriani e dalmati, mentre per i serbi vale soprattutto l'imagologia positiva di cui gode l'Italia, in virtù del made in Italy, dell'arte, della cultura e dello stile di vita, fatta eccezione per alcuni casi (3/30) di studenti che hanno avuto maggiori occasioni di contatto diretto attraverso i familiari emigrati. Infine, il gruppo dei serbi si distingue per un maggior senso di fascinazione e per la presenza di uno stereotipo positivo dovuto alla distanza geografica, in parte interpretabile come effetto di "rimbalzo" di oltre vent'anni di chiusura del loro Paese (embargo 1992-

2000) e di restrizioni sui visti (1992-2008) sulla generazione più giovane di studenti nati nella seconda metà degli anni '80.

*III. Motivazione e uso delle tecnologie.* L'utilizzo di internet e dei vari strumenti di comunicazione web è popolare in tutti e tre i gruppi di studenti. La frequenza d'uso è più alta nel gruppo degli italiani mentre l'utilizzo per fini di apprendimento informale della lingua si attesta su valori simili. Resta tuttavia ancora diffuso il problema, in tutti e tre i gruppi, di una possibilità di accesso spesso inadeguato all'Internet, il che riflette a nostro avviso in modo piuttosto fedele la situazione generale dei tre Paesi nel 2010.
*IV.Interesse a partecipare all'eTandem.* Il grado di interesse espresso verso l'eTandem è risultato elevato e pressochè unanime per gli italiani (14/15), mentre emergono alcune riserve nel gruppo di croati (4/30) e serbi (6/30), tenendo comunque conto del numero doppio di questionari-intervista somministrati a questi ultimi due gruppi e dei magiori problemi di connessione alla Rete (6/30 croati – 8/30 serbi vs 2/15 italiani).

Le prime tre linee di tendenza rilevate sono state utili soprattutto per il *matching partner*, mentre la quarta e la quinta, riguardando la dotazione di tecnologie e il loro utilizzo, hanno fornito una misura immediata della realizzabilità del progetto eTandem, consentendo di prendere in considerazione solamente i soggetti dotati di certi requisiti minimi di accessibilità al web.
Il rapporto di collaborazione istituzionale, dopo un iniziale tentativo di creare un partnernariato tra tre o più Paesi e soggetti i istituzionali, è stato limitato all'Università di Novi Sad, per due ordini di motivi:

- prevalenza di contatti con studenti italofoni orientati allo studio del serbo (Università Ca' Foscari Venezia e di Università di Torino);
- risposta debole da parte del piccolo gruppo degli studenti italofoni di croatistica (Università di Udine), nonostante l'interesse inizialmente manifestato nei questionari-intervista.

Secondo quanto è possibile osservare dall'excursus storico di questa prima fase del progetto, la regia dei docenti-*counselor* si è infine limitata a tre basilari azioni di intervento:

- accordi istituzionali e incontri con gli studenti-partner per avviare l'eTandem;
- incontri di consulenza on line *in itinere* tra partner e counselor;
- rilevazione dei dati: lettura di tracce conversazionali, diari e griglie per l'apprendimento autonomo, questionari-intervista.

Date le caratteristiche del protocollo di eTandem sopra descritte, superata la prima fase di avviamento della sperimentazione, l'attività di *counseling* ha assunto una posizione intenzionalmente "periferica" rispetto alle interazioni tra pari, in ragione delle caratteristiche intrinseche del protocollo e delle aspettative riguardo l'influenza da esso esercitata sulle dinamiche relazionali tra *counselor* e apprendenti. Proprio nel rapporto tra *counselor* e studenti si tuttavia sono manifestate alcune criticità inattese che andremo a descrivere nei prossimi paragrafi. L'analisi di queste criticità ha avuto la conseguenza, sul piano didattico e della programmazione, di stimolare il cambiamento nel tipo di protocollo, dando vita al nuovo contesto di sperimentazione, nel quale si sono via via definiti i focus e le domande di ricerca.

#### 2.1.1.2 Motivi e implicazioni di un cambio di protocollo

Un protocollo di base come quello descritto e analizzato nel primo esperimento pilota presuppone che i partner siano già dotati in partenza di un certo "grado minimo di autonomia". Con questa espressione ci riferiamo ad alcuni requisiti personali di base, in primo luogo a quelli di tipo comunicativo-relazionale applicabili ai contesti di telecollaborazione, i quali vanno a combinarsi, fin dalle sessioni iniziali, con un complesso di conoscenze, abilità e competenze per lo più di ordine metalinguistico e metacognitivo. Tale bagaglio di esperienze accumulate nei più svariati ambiti (linguistici e non, formali e informali) è alle radici del proprio senso di autonomia e motivazione di cui il soggetto è portatore e consente, nel breve periodo, di avviare le interazioni in eTandem e, sul medio e lungo periodo, di sostenerle e svilupparle, organizzando e cogestendo l'ambiente di apprendimento a distanza creando modalità di reciproco sostegno e condivisione di obiettivi. L'interesse a entrare in contatto non solo con i contesti di insegnamento formale delle due LS, ma anche con quel "patrimonio di base" di autonomia e di motivazione allo

studio con cui ciascun partecipante avrebbe fatto il proprio ingresso nel progetto, ha giustificato, nel corso della prima sperimentazione, l'utilizzo di tre strumenti in tre diverse fasi:

- *Studio preliminare:* indagine con dei questionari-intervista sulle biografie degli apprendenti.
- *Analisi in itinere:* diario dell'apprendente e griglie di riflessione sulla correzione degli errori.
- *Fase di post-sperimentazione e valutazione del progetto:* questionari-intervista finali.

Illustriamo di seguito gli strumenti utilizzati in itinere e nella fase post-sperimentazione.

*1) Il diario dell'apprendente*

Il modello proposto ai nostri studenti di eTandem non si discosta dal diario tipicamente utilizzato nel Tandem in presenza (cfr. Hehmann, Ponti, 2003).

**Diario dell'apprendente - Scheda I**

| Che cosa vorrei imparare?<br><br>(Obiettivi) | Entro quando?<br><br>(Tempi attesi) | Quali strumenti potrei utilizzare? | Con quale frequenza? | Dove? | **Data: giorno/ora/mese anno** |
|---|---|---|---|---|---|
| a. | | | | | |
| b. | | | | | |
| c. | | | | | |
| d. | | | | | |
| e. | | | | | |
| f. | | | | | |
| g. | | | | | |
| h. | | | | | |

**Diario dell'apprendente -Scheda II**

| **1) Sto raggiungendo i miei obiettivi?** | SI | IN PARTE | NO | Commento: |
|---|---|---|---|---|
| a. | | | | |
| b. | | | | |
| c. | | | | |
| … | | | | |
| **2) In relazione ai miei obiettivi, sto scoprendo qualcosa di nuovo sul modo di imparare una lingua?** | SI | IN PARTE | NO | Commento: |
| a | | | | |
| B | | | | |
| C | | | | |
| … | | | | |

| **3) Ho scoperto nuovi obiettivi**? | SI | IN PARTE | NO | Quali sono i nuovi obiettivi? (Se ho scoperto nuovi obiettivi di apprendimento, vado all'elenco contrassegnato da lettere della scheda I e lo aggiorno) |
|---|---|---|---|---|

Sulla base del patto formativo, la Scheda I del diario andava compilata all'inizio della sperimentazione, mentre la scheda II dopo ogni sessione eTandem. L'eventuale scoperta di uno o più obiettivi nuovi di apprendimento comportava un aggiornamento-revisione di quanto scritti nella scheda scheda I.

2) *La griglia di riflessione sulla correzione dell'errore, la qualità della comunicazione e gli aspetti (inter)culturali.*

Lo scopo di questa seconda griglia di riflessione è quello di portare i partner a ripercorrere le sessioni effettuate, cercando di comprendere lo stile di negoziazione e le modalità di correzione degli errori (A) come pari esperti NS e come apprendenti NNS (B), la percezione rispetto agli errori linguistici (C) e allo stile di correzione del partner e una valutazione sulla qualità globale della comunicazione e su nuovi aspetti culturali appresi (E)

| **Indicazioni**:<br><br>**rileggi e riascolta le tracce chat, videochiamata, e-mail.**<br><br>Rispondi alle domande a fianco contrassegnate da lettera (B, C, D, E) in corrispondenza di ogni canale di comunicazione usato, **(1) CHAT, (2)(VIDEO) SKYPECALL, (3) E-MAIL** in colonna.. | **A. Negoziare tempi e modalità di correzione degli errori:**<br><br>*In questa sessione hai mai negoziato con il partner quando correggere (tempi) e come correggere*<br><br>*(modalità) gli errori, oppure avete lasciato che tutto avvenisse in modo spontaneo?* | **B. Stile di correzione del partner**<br><br>Prendiamo ad esempio questi **tre tipi** di correzione:<br><br>**[“Risolutiva”:**<br><br>segnala l'errore, dando subito la versione corretta;<br><br>**“Rilevativa”:** segnala l'errore lasciando che l'interlocutore si | **C. Percezione dell'errore**<br><br>**Rileggi e riascolta le tracce audio, le e-mail e le conversazioni chat e segnala in corrispondenza di ogni canale (chat Skype, video-skyopecall, e-amil), con tre colori diversi, i seguenti aspetti:**<br><br>- gli errori che ritieni di aver fatto, ma che il tuo partner non ti ha corretto abbastanza.<br>- gli errori che pensi ti siano stati corretti eccessivamente.<br>- Gli errori che sei riuscito ad autocorreggerti |
|---|---|---|---|

| | *Esprimi una riflessione, riportando con esempi (copy&paste) i passaggi fondamentali dell'interazione*<br><br>*con il partner* | corregga da sé;<br><br>**"Mista":** entrambe**]**<br><br>*Quando il tuo partner ti ha corretto gli errori, che tipo di correzione ha preferito fare?* | |
|---|---|---|---|
| **1. CHAT SKYPE** | | Risolutiva []<br><br>Rilevativa []<br><br>Mista [] | |
| **2. (VIDEO) CHIAMATA**<br><br>**SKYPE** | | Risolutiva []<br><br>Rilevativa []<br><br>Mista [] | |
| **3. E-MAIL** | | Risolutiva []<br><br>Rilevativa []<br><br>Mista [] | |

Per questa griglia di osservazione abbiamo optato per un sistema di rilevazione ibrido, con domande aperte (affiancate da brevi spiegazioni di supporto) e da domande con risposte multiple, anche con scale autoancorate e possibilità di commento libero aggiuntivo.

| **D. Come ti sei trovato con lo stile di correzione del tuo partner?** | **E. QUALITA' DELLA COMUNICAZIONE** |
|---|---|
| Rileggendo le tracce scritte e audio (chat, mail, videochiamata) **esprimi un giudizio** sulla modalità di correzione del tuo partner madrelingua nelle tre situazioni:<br><br>**1. Chat / 2. video chiamata / 3. e-mail.**<br><br>**Ecco alcune domande guida:**<br><br>*Mi corregge troppo spesso oppure mi lascia scrivere e parlare senza intervenire? Vorrei essere aiutato di più ad correggere l'errore in modo autonomo? Interrompe spesso la mia produzione scritta e orale per correggermi?* | Dai un **giudizio generale sulla qualità complessiva** della comunicazione TT con il tuo partner in questa sessione:<br><br>esprimi un giudizio da **5** a **10** in corrispondenza di ogni canale di comunicazione<br><br>**5- insufficiente**<br><br>**6 –sufficiente**<br><br>**7-discreto**<br><br>**8-buono**<br><br>**9- molto buono**<br><br>**10- ottimo** |

<table>
<tr>
<td></td>
<td>Stai scoprendo qualcosa di nuovo sulla cultura di appartenenza del partner?<br><br>Modi di dire, proverbi, ecc.<br><br>________________________________________<br><br>________________________________________<br><br>________________________________________<br><br>Aspetti della cultura letteraria, musicale, folkloristica, ecc.<br><br>________________________________________<br><br>________________________________________<br><br>________________________________________<br><br>Linguaggio del corpo (gestualità, distanza, espressioni del viso, ecc.)<br><br>______________________________<br><br>______________________________<br><br>______________________________<br><br>Oggetti e vestiario<br><br>______________________________<br><br>______________________________<br><br>______________________________<br><br>Norme di comportamento nella vita quotidiana/abitudini/tradizioni/atteggiamenti<br><br>_______________________________<br><br>_______________________________<br><br>_______________________________</td>
</tr>
<tr>
<td>Esprimi una riflessione:<br><br>________________<br><br>__________________<br><br>__________________</td>
<td>5- insufficiente<br>6 –sufficiente<br>7-discreto<br>8-buono<br>9- molto buono<br>10- ottimo</td>
</tr>
</table>

| **Esprimi una riflessione:**<br>_______________<br>_________________<br>_________________ | **5- insufficiente**<br>**6 –sufficiente**<br>**7-discreto**<br>**8-buono**<br>**9- molto buono**<br>**10- ottimo** |
| --- | --- |
| **Esprimi una riflessione:**<br>_______________<br>_________________<br>________________ | **5- insufficiente**<br>**6 –sufficiente**<br>**7-discreto**<br>**8-buono**<br>**9- molto buono**<br>**10- ottimo** |

Nell'ultima colonna della griglia (E) veniva richiesto di esprimere un giudizio sulla qualità globale della comunicazione con il proprio partner e di descrivere i nuovi elementi culturali appresi attraverso di lei/lui, seguendo una traccia-guida precostituita con elencati una serie di possibili descrittori (gestualità, frasi idiomatiche, letteratura, ecc.).

L'uso combinato del diario dell'apprendente e della griglia di riflessione aveva come scopo indurre lo studente a mediare tra i propri bisogni percepiti nell'immediato e quelli emergenti attraverso una rilettura/riascolto retrospettivo delle tracce chat e audio, in funzione di supportarlo a definire in modo più efficace un proprio piano di apprendimento. Ci siamo pertanto basati sull'assunto-ipotesi che nel corso delle sessioni non tutto ciò che viene scoperto diviene oggetto stabile di interesse, acquisendo lo status di topic conversazionale, mentre è probabile che un contenuto e/o un input linguistico non notato (o trascurato o sottovalutato) possa essere rivalutato in seconda battuta, qualora il soggetto venga stimolato ad assumere un'ottica retrospettiva di riflessione su quanto prodotto nel discorso.

3) *Questionari finali di valutazione dell'esperienza formativa.*

Terminata la sperimentazione nel luglio 2010, sono stati somministrati i questionari-intervista di fine progetto, anch'essi caratterizzati da domande strutturate aperte e domande a risposta multipla con scale autoancorate e possibilità di commenti liberi in calce. La

finalità di questo strumento è indagare le percezioni degli studenti rispetto all'esperienza da poco trascorsa, inducendoli a un percorso metacognitivo basato anche sulla rilettura e il riascolto delle tracce prodotte così da esprimere in modo approfondito bisogni, critiche, suggerimenti su tutta una serie di aspetti riguardanti l'eTandem. Il questionario-intervista finale è stato peraltro impostato anche con l'idea di recuperare un gap informativo causato dal quasi totale inutilizzo del diario dell'apprendente e della griglia (allegati A e B). Tutti gli studenti con tempi diversi hanno portato a termine la consegna. Illustriamo di seguito il questionario-intervista, suddiviso per sezioni.

**QUESTIONARIO-INTERVISTA FINALE DELLO STUDENTE PER UN'ANALISI DEL PERCORSO DI SPERIMENTAZIONE TELETANDEM**

**Sezione I – Intervista**

1) Come ti senti dopo queste settimane di sperimentazione pilota in TT? Fai un bilancio di questa nuova esperienza.
2) Quali sono le difficoltà che ti aspettavi di trovare e che invece non hai trovato nel TT?
3) Racconta di tre o più problemi che invece non ti aspettavi di trovare nel TT prima di iniziare.
4) Quali sensazioni hai provato nel comunicare in serbo e in italiano con un partner che conoscevi da poco tempo (o che non avevi mai conosciuto prima)? E' stato difficile o semplice?
5) Quali sono state le sorprese più positive nel corso di questa prima esperienza di TT
6) Come descriveresti questa esperienza di TT dal punto di vista umano e relazionale? Che cosa ti ha lasciato di significativo?
7) Hai mai utilizzato il sistema del TT come supporto nello studio e nella preparazione degli esami oppure per te è stato più che altro uno strumento per usare la lingua in modo diverso, ricreativo, al di fuori del contesto universitario?

Dopo le prime sette domande aperte "rompi-ghiaccio", il questionario prosegue nella Sezione II, con due blocchi di indagine relativi a due foci distinti: A. Il partner come apprendente NNS; B. Il partner come pari esperto -"insegnante" NS

**Sezione II - Questionario**

**A. Tu, studente/partner serbo di lingua italiana con il tuo partner/insegnante di madrelingua italiana:**

1) Quando hai iniziato il TT in quali componenti dell'apprendimento linguistico immaginavi che ci sarebbero stati dei vantaggi? Quali erano i focus delle tue aspettative? Segna **almeno tre componenti** tra quelle elencati sotto e/o aggiungi un commento.

[] Lessico (competenze lessicali) [] Fluenza nel parlare [] Pronuncia e prosodia

[] Morfologia (articoli, preposizioni, pronomi, sostantivi, aggettivi, ecc.) [] Sintassi [] Uso dei tempi verbali [] Espressioni idiomatiche, proverbi, linguaggio gergale, ecc. [] Regionalismi e dialetti [] Lingue settoriali [] Competenze di traduzione [] Conoscenza della cultura del Paese del partner [] Capacità di riflessione sulla lingua (competenza metalinguistica) [] Supporto nello studio e nella preparazione degli esami []Altro: _________________________

Commento:

______________________________________________________________________________

______________________________________________________________________________

2) Quali impressioni hai ricevuto nel ruolo di studente di lingua italiana nel TT? Scrivi nella tabella sottostante tre impressioni positive e tre negative.

| Impressioni positive | Impressioni negative |
|---|---|
| 1.<br><br>2.<br><br>3.<br><br>Altro: ______________________________<br><br>__________________________________ | 1.<br><br>2.<br><br>3.<br><br>Altro: _____________________________________<br><br>__________________________________________ |

3) Rileggi le chat, riascolta le tracce audio *Call Graph* in italiano e rispondi alle seguenti domande:

a) Nel corso di questa esperienza di TT sono emerse nuove curiosità riguardo la lingua del tuo partner?

SI' [] NO []

Quali curiosità sono emerse riguardo la lingua madre del tuo partner?

______________________________________________________________________________

______________________________________________________________________________

______________________________________________________________________________

b) Nel corso di questa esperienza di TT sono emerse nuove curiosità riguardo la cultura di provenienza del tuo partner?

SI'[] NO[]

Se la risposta è SI', completa la tabella sottostante:

| | |
|---|---|
| Modi di dire, proverbi, ecc. | |
| Aspetti della cultura letteraria, musicale, folkloristica, ecc. | |
| Linguaggio del corpo (gestualità, distanza, espressioni del viso, ecc.) | |
| Oggetti, status symbol e vestiario | |

| Norme di comportamento nella vita quotidiana/abitudini/tradizioni/atteggiamenti | |
|---|---|
| Altro: | |

4) Rileggi le chat e riascolta i dialoghi registrati con *call graph* in italiano. In quali aspetti ti sembra di aver iniziato a fare dei progressi? (barrare in corrispondenza della casella)

[] Lessico (competenze lessicali) [] Fluenza nel parlare [] Pronuncia e prosodia

[] Morfologia (articoli, preposizioni, pronomi, sostantivi, aggettivi, ecc.) [] Sintassi [] Uso dei tempi verbali [] Espressioni idiomatiche, proverbi, linguaggio gergale, ecc. [] Regionalismi e dialetti [] Lingue settoriali [] Competenze di traduzione [] Conoscenza della cultura del Paese del partner [] Supporto nello studio e nella preparazione degli esami [] Capacità di riflessione sulla lingua (competenza metalinguistica)

[] Altro (specificare):

______________________________________________________________________________

5) Come ti sei trovato con lo stile di correzione del tuo partner di madrelingua italiana?

*(Domande guida: Ti correggeva troppo spesso oppure ti lasciava scrivere e parlare senza intervenire? Avresti voluto essere aiutato di più ad correggerti l'errore in modo autonomo? Interrompeva spesso la tua produzione scritta e orale per correggerti? Sapeva guidarti nella correzione dell'errore?)*

______________________________________________________________________________

______________________________________________________________________________

Le domande di questa parte di questionario sono state suddivise in cinque aree di indagine sull'apprendente (sez. II -A): aspettative rispetto all'eTandem (dom. 1), impressioni positive e negative (dom. 2) e richiesta di rilettura/riascolto delle tracce con domande mirate sulla lingua e sulla cultura del partner NS (dom.3 a/b), autovalutazione dei propri progressi (dom.4) e stile di correzione del partner NS (dom.5). Per quanto riguarda invece il focus di indagine su come i partner si percepiscono nel ruolo di pari-esperti NS (sez.II – B), ci siamo limitati a tre blocchi di domande: le impressioni positive e negative (dom.6), l'autovalutazione del proprio stile di correzione come NS (dom.7) e, infine, un giudizio generale sulla qualità complessiva della comunicazione in eTandem (dom.8).

**B. Tu, partner/insegnante di madrelingua serba con il tuo studente/partner italiano di lingua serba:**

6) Descrivi le tue impressioni riguardo all'esperienza di insegnamento della tua lingua madre, il serbo. Come ti sei sentito nel ruolo di insegnante? Scrivi nella tabella tre impressioni positive e tre negative.

| Impressioni positive | Impressioni negative |
|---|---|
| 1.<br><br>2.<br><br>3.<br><br>Altro: | 1.<br><br>2.<br><br>3.<br><br>Altro: |

7) Rileggi le chat e riascolta i dialoghi registrati in lingua serba con *call graph*. Come ti sembra il tuo stile di correzione quando il tuo partner si esprimeva in lingua serba?

[] In prevalenza risolutivo (segnalo l'errore subito, fornendo subito la versione corretta)

[] In prevalenza rilevativo (segnalo l'errore, di solito lascio finire la frase e cerco di fare in modo che il partner si corregga da solo)

[] Misto (in parte "risolutivo", in parte "rilevativo", a seconda delle situazioni) .

8) Dai un giudizio generale sulla **qualità complessiva** della comunicazione TT con il tuo partner in questa sperimentazione pilota:

Esprimi un giudizio da **5** a **10** per ogni canale di comunicazione

**5- insufficiente**

**6 –sufficiente**

**7-discreto**

**8-buono**

**9- molto buono**

**10- ottimo**

**a) Comunicazione con CHAT SKYPE: ___**

**b) Comunicazione con (VIDEO) CHIAMATA SKYPE: ___**

*(Hai usato la webcam? SI' [] NO [] )*

**c) Comunicazione via E-MAIL: _**

La sezione III del questionario, infine, è mirata a rilevare l'opinione dello studente su una serie di aspetti tecnici e di *counseling*, invitandolo a valutare gli strumenti forniti dai *counselor*.

**Sezione III – Valutazione degli aspetti tecnici e degli strumenti di supporto**

9) Hai avuto problemi tecnici durante questa sperimentazione? SI' [] NO []

Se la risposta è SI', che tipo di problemi hai avuto?

__________________________________________________________________________________________

10) Esprimi un giudizio sugli strumenti di analisi *in itinere* forniti dai tutor (Gli **allegati A e B**)

[] Difficili da utilizzare: le domande sono troppe ed eccessivamente complesse

[] Facili da utilizzare. Le domande sono piuttosto chiare, ma ho avuto poco tempo a disposizione

[] Difficili da utilizzare perché richiedono troppo lavoro aggiuntivo alla sessione di TT

[] Facili da utilizzare. Li ho trovati utili.

Commento:

__________________________________________________________________________________________
__________________________________________________________________________________________

11) Uso della piattaforma Forum Danubadria PBWorks:

Hai partecipato al Forum Danubadria PBWORKS sul TeleTandem? SI' [] NO []

Se la risposta è SI', esprimi un giudizio sul Forum. Ti è sembrato uno strumento utile?

__________________________________________________________________________________________
__________________________________________________________________________________________

Se la risposta è NO, elenca i motivi per cui non hai partecipato, scegliendo tra queste affermazioni:

[] Non avevo abbastanza tempo per partecipare al Forum

[] Non ero interessato a socializzare con gli altri partner di TT

[] Ho sempre risolto i miei dubbi con l'aiuto del mio partner all'interno dell'ambiente di TT Skype o via mail, oppure scrivendo direttamente agli insegnanti di riferimento (Aleksandra e Lorenzo)

[] Il Forum non è uno strumento utile. Per quale motivo?

__________________________________________________________________________________________
__________________________________________________________________________________________

[] Il Forum potrebbe essere uno strumento utile ma la struttura va migliorata

Potresti fornire qualche suggerimento?

____________________________________________________________________________
____________________________________________________________________________

12) Esprimi un giudizio complessivo su questa prima esperienza di TT. Come ti senti?

[] insoddisfatto [] parzialmente soddisfatto [] soddisfatto [] molto soddisfatto

13) Ti piacerebbe continuare a lavorare in TT con il tuo partner nel corso di questa estate?
SI' [] NO [] Commento:

_____________________________________________________________________________
_____________________________________________________________________________

14) Saresti disposto/a a proseguire l'esperienza a partire dal prossimo semestre 2010/2011?
SI' [] NO []

15) Se la risposta è SI', quali sono le tue proposte e aspettative per il nuovo TT?
_____________________________________________________________________________
_____________________________________________________________________________

Oltre alle impressioni sugli strumenti di supporto all'autonomia (allegati A e B), ai fini dello sviluppo della ricerca è stato altrettanto fondamentale sondare la futura disponibilità a proseguire nell'esperienza di eTandem, raccogliendo suggerimenti, proposte e aspettative in vista di una seconda sperimentazione. Gli strumenti di supporto all'autonomia e di analisi del contesto (allegati A e B; e questionario finale) si sono rivelati particolarmente utili soprattutto in virtù delle criticità riscontrate, in quanto ci hanno consentito di operare delle proiezioni sullo scenario futuro del progetto, dando un impulso a quel lavoro di riprogrammazione didattica della piattaforma eTandem che, a partire da ottobre 2010, ha condotto nel febbraio 2011 alla seconda fase della sperimentazione con protocollo task-based. Nel nostro protocollo di base, come abbiamo già avuto modo di osservare, il *counseling* ricopriva un ruolo limitato e, sotto certi aspetti, poco definito. I processi di apprendimento erano essenzialmente governati da un'azione di supporto *peer to peer*, scarsamente mediata dal rapporto con gli insegnanti-counselor. L'alto livello di autogestione tra pari previsto dal protocollo comportava un limitato spazio di mediazione tra partner e *counselor* e possibili difficoltà nel monitorare l'operato dei partner tra una sessione e l'altra. Per questi motivi, la scelta sulle modalità di supporto all'apprendimento si è indirizzata verso due classici strumenti autogestiti dagli studenti, da utilizzare individualmente e/o in coppia, senza richiedere mediazione dei counselor (tranne nel caso di richiesta di spiegazioni), con l'unico impegno di consegnarli ai docenti, insieme alla tracce conversazionali, in modo da ottenere un documento da condividere ai fini della

ricerca. Le criticità effettivamente riscontrate con questo tipo di protocollo sono state le seguenti:

- *sporadiche comunicazioni mail* con gli insegnanti e piattaforma PBworks di *counseling* percepita come una "scatola vuota" e rimasta inutilizzata;
- *scarso valore* percepito rispetto al *compito di archiviazione* e consegna dei file di conversazione, con la conseguenza di causare frequenti ritardi nel momento di condivisione dei files e difficoltà nell'esercitare l'azione di *counseling* e di monitoraggio;
- *scarso valore* percepito rispetto all'*uso* degli *strumenti* di *supporto* all'apprendimento autonomo.

A dispetto della quantità di ore investite in formazione in presenza prima dell'inizio della sperimentazione, bisogna precisare che le suddette criticità rientravano nelle aspettative dei *counselor* e del ricercatore, anche se non nella misura effettivamente riscontrata sul campo. A nostro avviso, è possibile dare una lettura di questi fenomeni sulla base di quattro linee interpretative complementari, di cui le prime due (*n.1* e *n.2*) sono ipotesi del ricercatore, mentre la terza e la quarta (*n.3* e *n.4*) sono dati emersi dal questionario finale:

1) *Un basso grado di strutturazione-negoziazione preliminare del programma tra le parti (partner e counselor), nonostante un protocollo con norme semplici e condivise sull'autogestione, influisce sull'efficacia del monitoraggio e sull'atteggiamento verso la componente istituzionale.* La tendenza nel ritardare l'archiviazione e la condivisione dei materiali e, di conseguenza, a differire eccessivamente i tempi del monitoraggio e di un (eventuale) intervento dei counselor sui singoli eventi comunicativi - sebbene non dichiarata dai partner – può essere l'effetto di un programma troppo sbilanciato sull'autogestione tra pari, con un ruolo non centrale dei *counselor* nella mediazione su metodi, contenuti e obiettivi. Tale effetto potrebbe essere altresì interpretabile come demotivazione o insufficiente sviluppo della motivazione dei partecipanti, la quale appare confinata nell'ambito di un'operatività tra pari autoreferenziale e poco ricettiva rispetto alle esigenze della componente istituzionale del progetto, tanto da rendere incerti e poco intensi gli scambi comunicativi *partner-counselor*.

2) *Un impianto di valutazione fragile demotiva all'utilizzo degli strumenti per l'autonomia.* Questa ipotesi si basa su supposizioni verosimili, ma non comprovate da esplicite dichiarazioni dei partecipanti. I parter madrelingua serbofoni erano stati dispensati dal lavoro individuale a casa ottenendo venti punti di valutazione in cambio della sola partecipazione alle sessioni, mentre i partner italofoni erano tutti quanti dei volontari, senza ricadute di tipo curricolare. Immedesimnadosi negli studenti è plausibile immaginare un atteggiamento utilitarista, descrivibile da due ipotetiche domande, la prima riguardante la compontente curricolare e serbofona, la seconda la componente extracurricolare e italofona:
*"Per quale motivo dovrei impegnarmi a compilare diari di bordo e a dialogare con i counselor se ho già venti punti garantiti?" "Perché dovrei usare gli strumenti di supporto al lavoro autonomo se la mia partecipazione è su base volontaria ed extracurricolare?"*

In tal caso, la prima reazione deriverebbe da un'eccesso di garanzia di punteggio peraltro non bilanciata da un percorso di (auto)valutazione, mentre la seconda reazione deriverebbe da un'assenza di qualsiasi componente valutativa proveniente dal *counselor*-docente, nonché da una mentalità che porta a collegare il percorso di apprendimento autonomo alla presenza definita di un insegnante e di un contesto formale. Entrambe le parti del progetto hanno probabilmente risentito di un vuoto nei processi di valutazione da parte dei *counselor*. E' infatti possibile che la macanza di dichiarazioni sul tema (nei questionari-intervista somministrati del 2010) sia semplicemente giustificabile con un atteggiamento "politicamente corretto" nei confronti della parte istituzionale.

3) *Gli strumenti di osservazione e di supporto all'autonomia, sebbene autogestiti dagli studenti, sono stati percepiti come riflesso di un counselor osservatore esterno "invadente".* Questa interpretazione si basa su alcune dichiarazioni significative nelle interviste e nei questionari del luglio.

Riportiamo sotto alcuni estratti significativi del questionario intervista finale, con alcuni commenti di due partecipanti:

**I. Studentessa italofona. Impressioni generali positive e negative:**

| *Impressioni positive* | Impressioni negative |
|---|---|
| *1.*<br><br>*Facilità di comunicazione di base*<br><br>*2.*<br><br>*Miglioramento visibile della capacità di comprensione della lingua*<br><br>*3.*<br><br>*Miglioramento progressivo della fluidità di produzione in lingua.*<br><br>*Altro:* | 1.<br><br>Permanenti difficoltà nell'uso dei verbi perfettivi/imperfettivi<br><br>**2. Imbarazzo nel compilare diari, griglie e tracce da inviare all'esterno a un osservatore**<br><br>3.<br><br>Altro: |

**II. Studentessa serbo fona. Impressioni generali positive e negative:**

| **Pozitivni utisci** | **Negativni utisci** |
|---|---|
| 1. Dobar nivo poznavanja jezika kod italijanske koleginice<br><br>*"Il buon livello di conoscenza del serbo della collega italiana"*<br><br>2. Dobar akcenat i izgovor, što je čest problem za strance<br><br>*"Un buon accento e pronuncia, che per gli stranieri costituisce spesso un problema"*<br><br>3. | 1.<br><br>2.<br><br>3.<br><br>**Ostalo: …Ponekada mi je bilo malo čudno i neprirodno, kao da smo svi pod video nadzorom, al' to je moj problem**<br><br>"…Mi sono sentita , come se fossimo stati un po' tutti sotto telecamere, ma questo è un mio problema" |

4) *Gli strumenti di osservazione e di supporto all'autonomia sono stati percepiti come troppo complicati nell'utilizzo.* Anche questa seconda interpretazione deriva da quanto dichiarato nelle interviste e nei questionari del luglio 2010.

Riportiamo sotto alcuni estratti significativi del questionario intervista finale, con alcuni commenti di tre partecipanti:

**I. Studentessa italofona. Tema indagato: Strumenti di analisi in itinere e di supporto all'autonomia:**

**10) Esprimi un giudizio sugli strumenti di analisi *in itinere* forniti dai tutor** (Gli **allegati A e B**)

[X] Difficili da utilizzare perché richiedono troppo lavoro aggiuntivo alla sessione di TT

Commento: _*Ho trovato impegnativo seguire tutti i questionari per motivi di tempo e di studio. Probabilmente se la sperimentazione non fosse stata nel periodo esami avrei compilato con maggior facilità e profitto gli allegati*_____________________

**11) Uso della piattaforma Forum Danubadria PBWorks:**

Se la risposta è NO, elenca i motivi per cui non hai partecipato, scegliendo tra queste affermazioni:

[X] Non avevo abbastanza tempo per partecipare al Forum

[X] Ho sempre risolto i miei dubbi con l'aiuto del mio partner all'interno dell'ambiente di TT Skype o via mail, oppure scrivendo direttamente agli insegnanti di riferimento (Aleksandra e Lorenzo)

**II. Studente italofono. Tema indagato: Strumenti di analisi in itinere e di supporto all'autonomia**

**10) Esprimi un giudizio sugli strumenti di analisi *in itinere* forniti dai tutor (Gli allegati A e B)**

[x] Difficili da utilizzare: le domande sono troppe ed eccessivamente complesse

[x] Difficili da utilizzare perché richiedono troppo lavoro aggiuntivo alla sessione di TT

*Ho trovato gli strumenti di analisi in itinere un po' troppo complessi in relazione alla durata della sperimentazione e al piccolo numero di ore dedicato al TT. Ritengo che l'allegato A sia uno strumento di valutazione utile nel caso di un utilizzo più intensivo del tandem (4 ore settimanali, con continuità). Nel mio caso, dato il basso numero di ore e la scarsa continuità nelle conversazioni questo strumento era un po' inappropriato.*

**11) Uso della piattaforma Forum Danubadria PBWorks:**

Hai partecipato al Forum Danubadria PBWORKS sul Teletandem? SI' [] NO [x]

Se la risposta è NO, elenca i motivi per cui non hai partecipato, scegliendo tra queste affermazioni:

*[x] Ho sempre risolto i miei dubbi con l'aiuto del mio partner all'interno dell'ambiente di TT Skype o via mail, oppure scrivendo direttamente agli insegnanti di riferimento (Aleksandra e Lorenzo)*

**III.Studentessa italofona. Tema indagato: Strumenti di analisi in itinere e di supporto all'autonomia:**

**10) Esprimi un giudizio sugli strumenti di analisi *in itinere* forniti dai tutor (Gli allegati A e B)**

[] Difficili da utilizzare perché richiedono troppo lavoro aggiuntivo alla sessione di TT

*Commento:* ___*DIFFICILI DA UTILIZZARE, uniti al poco tempo, si sono rivelati, a mio dire, un po' complessi. Ho preferito concentrarmi di più su un fare "attivo" piuttosto che "riflettuto".*

______________________________________________________________________________________________
______________________________________________________________________________________________
________________________________________

**11) Uso della piattaforma Forum Danubadria PBWorks:**

Hai partecipato al Forum Danubadria PBWORKS sul Teletandem? SI' [] NO []

**Se la risposta è NO, elenca i motivi per cui non hai partecipato, scegliendo tra queste affermazioni:**

[] Il Forum non è uno strumento utile. Per quale motivo?

*NON AVEVO ABBASTANZA TEMPO (cadendo in periodo di esame, ho trovato difficile dedicare tempo alla piattaforma, sebbene mi fosse sembrato uno strumento divertente ed utile*

Le ultime due spiegazioni, emerse sulla base di quanto hanno dichiarato i partecipanti, se poste in relazione alla totale assenza di richieste di assistenza *in itinere* sull'utilizzo dei diari e delle griglie (allegati A e B), rafforzano l'ipotesi di una scarsa percezione del livello istituzionale del progetto. A nostro avviso, il problema del mancato sviluppo di una motivazione rispetto agli specifici obiettivi di ordine metalinguistico, metacognitivo e al ruolo di chi fa ricerca è in buona parte una conseguenza del tipo di protocollo e del patto formativo. Il senso di pesantezza-invadenza percepito in relazione alla componente istituzionale coincide, nel nostro caso, con un giudizio largamente negativo nei confronti degli strumenti di sostegno all'apprendimento autonomo. Il *trait d'union* tra queste due chiavi interpretative è comunque da rintracciare, a nostro avviso, nell'assenza di un percorso strutturato di valutazione sia formativa che sommativa, in grado di conferire un'autentico valore curricolare al progetto e di giustificare agli occhi dei partecipanti l'uso degli strumenti di supporto all'autonomia. Il punteggio finale, garantito a priori solo per i partecipanti (studenti serbofoni) della parte curricolare del progetto, si è rivelato efficace e sufficiente a stimolare l'accesso e la partecipazione iniziali dei partner, ma non a sostenerli in profondità e sul medio-lungo periodo, motivando l'utilizzo degli strumenti e la comunicazione con i *counselor*. In questo senso, la riluttanza all'utilizzo degli strumenti sarebbe causata anche da vuoto di motivazione di tipo esogeno-risultativo (Daloiso, 2011), riconducibile alla fragilità del percorso di valutazione. Nel caso in cui si decida di integrare l'eTandem nel curriculum di lingua, il modello di autogestione derivante da questo protocollo sembra presentare, pertanto, più criticità che soluzioni. L'integrazione nel curricolo di lingua, richiede, di necessità, un livello più intenso e costante di monitoraggio delle interazioni e, di conseguenza, un diverso peso del *counseling* esterno dei docenti delle due lingue obiettivo, secondo una prospettiva di apprendimento intesa come "autonomizzazione guidata dell'apprendente". Un eTandem con valore curricolare, infatti, richiede, dal punto di vista operativo, oltre a un programma condiviso e più strutturato già

in fase di avviamento, l'esigenza di dare spazio a momenti di riflessione/(auto)valutazione *in itinere*, mentre sul piano più strettamente teorico implica un più forte accento sull'autonomia intesa come un *processo in fieri* (autonomizzazione), nel quale è possibile cogliere diverse componenti (affettive, motivazionali, metacognitive e metalinguistiche, etc.) in un intreccio di reciproca influenza. Un accresciuto spazio di riflessione *in itinere* sul lavoro tra pari, mediata da uno o più *counselor* esterni, non solo dovrebbe consentire una maggiore apertura dell'indagine al suddetto intreccio di fattori, ma esercitare un'influenza sulle "geometrie" stesse dell'ambiente e sulla sua "plasticità": a mutare è infatti la qualità sostanziale del controllo esercitato dagli attori e, con essa, la concezione stessa di autonomia e di autogestione (cfr. Capitolo 1, par. 1.2.1, 1.2.1.1, par. 1.2.1.2) e il modo in cui vengono percepite. E' attorno a questo nesso di riflessione - emerso nel passaggio tra la prima e la seconda fase di sperimentazione - che si è andato a sviluppare il nostro focus di ricerca.
La diversa qualità del controllo sull'ambiente di apprendimento doveva, a nostro avviso, interessare almeno quattro livelli inerenti l'autonomia:

- l'azione di supporto tra partner all'interno della coppia (*peer to peer*);
- l'azione di supporto tra counselor e coppie di partner;
- l'analisi dell'ambiente didattico e di apprendimento, effettuata da tutti partecipanti, ciascuno con il proprio ruolo e bagaglio di competenze;
- l'attività di programmazione (e riprogrammazione) negoziata tra tutti i partecipanti.

Questi livelli ci informano sul fatto che il grado di coinvolgimento e partecipazione delle coppie è in funzione sia dell'architettura dell'ambiente-protocollo sia di come esso viene interpretato da tutti gli attori. Le norme regolative del progetto didattico (il protocollo), sancite dal patto formativo, infatti, sono il quadro di orientamento che consente di generare metodi e prassi di lavoro coerenti e condivisi. La personalizzazione dell'ambiente di apprendimento si gioca, pertanto, nel rapporto tra la flessibilità del protocollo e la decisioni assunte di volta in volta, in autonomia, dagli attori.

### 2.1.1.3 Il protocollo task-based e la seconda fase di sperimentazione

La seconda fase di sperimentazione è stata concepita con lo scopo di arricchire il protocollo utilizzato nella prima ("senza task"), inserendolo all'interno di un progetto di apprendimento delle due LS di tipo curricolare, con un programma *task-based* altrettanto negoziato, ma più complesso e strutturato, la cui realizzazione necessitasse un livello più intenso di mediazione tra i pari e i *counselor* tramite l'utilizzo di una piattaforma di tipo wiki PBworks.

Tra l'ottobre del 2010 e il febbraio del 2011 c'è stata una fase di riprogrammazione didattica che, sulla base dell'analisi critica della prima sperimentazione, ha portato a ridefinire, con il contributo attivo degli studenti, il protocollo dotandolo delle seguenti caratteristiche:

- *Procedura di matching partner* e *set di regole basilari* di interazione (importanti soprattutto per i nuovi partner), in un'ottica di continuità con il protocollo della prima fase di sperimentazione e in coerenza con i principi generali dell'apprendimento via eTandem.
- *Eliminazione degli strumenti di supporto all'autonomia autogestiti* (diario e griglia), sostituiti con uno strumento dialogico come il *forum* della piattaforma wiki, cogestito con la mediazione dei counselor.
- *Eliminazione della comunicazione e-mail come canale ufficiale* di eTandem nel rapporto tra pari e *counselor*-ricercatore.
- *Programma strutturato su cinque task*, negoziati tra *counselor* e studenti partner nelle prime fasi di avviamento della sperimentazione.
- *Sviluppo delle abilità produttive* attraverso i task e, in parte finalizzato a pubblicare i materiali prodotti in telecollaborazione (testi scritti e audio-video) su un blog bilingue legato al progetto eTandem.
- *Piattaforma wiki* di counseling pienamente integrata nel metodo di lavoro e nei processi di supporto all'apprendimento in eTandem. L'uso della piattaforma wiki, concordato sulla base di un patto formativo, diventa *"condicio sine qua non"* di partecipazione al progetto, soppiantando la e-mail, che diventa solo un eventuale spazio privato di comunicazione tra il counselor e il singolo partner.

Alla seconda fase di sperimentazione tra italofoni e serbofoni hanno partecipato quattro coppie, alle quali si sono affiancate due coppie eTandem in lingua italiana e lingua ungherese e, infine, una coppia italo-serba di livello avanzato con un programma differenziato sull'apprendimento del linguaggio scientifico-accademico. In questa sede di ricerca ci occuperemo solamente di riportare i dati relativi alla sperimentazione task-based italo-serba, escludendo dal nostro focus di indagine sia l'eTandem con le microlingue che quello italo-ungherese.
Prima dell'inizio della sperimentazione, coincidente con il secondo semestre del 2011, c'è stata una lunga fase preparatoria di ricerca dei partner e di incontri informativi e negoziali.
Dal lato italiano è stato necessario appoggiarsi a una rete informale di contatti, in quanto solo due dei partecipanti avevano deciso di proseguire la sperimentazione.
Dal lato serbo, invece, c'è stata una sostanziale stabilità di interesse e solo una sostituzione tra due studentesse. La diminuzione del numero di coppie è invece conseguenza di una scelta dei counselor, dovuta al maggior impegno che avrebbe richiesto un protocollo task-based in termini di ore di *counseling* sulla piattaforma.
Una volta costituite le coppie di partner, gli incontri informativi e negoziali prima di febbraio 2011 si sono svolti nel seguente modo e con i seguenti temi da trattare:

- *Presentazione del piano di lavoro*, con incontri in presenza a Novi Sad e incontri on line, via Skype, con gli studenti italofoni.
- *Presentazione del funzionamento della piattaforma e del metodo di lavoro*, con incontri in presenza, discussioni e prove pratiche con gli studenti serbofoni e simulazioni via Skypecall con gli studenti italofoni.

Il piano di lavoro è stato discusso dai partecipanti e sviluppato secondo il *format* della proposta didattica originaria, sulla base delle seguenti caratteristiche (cfr. Appendix 1):

- una cornice operativa definita da cinque task;
- ogni task corrisponde a un macro-topic di conversazione (per es. "cinematografia") e prevede una consegna finale supportata da indicazioni di metodo di lavoro e corrispondente a un testo scritto (e/o un audiovisivo) in entrambe le LS definito da precise caratteristiche e inseribile in un blog correlato al progetto;

- ogni task orienta le conversazioni eTandem sui contenuti relativi a un topic centrale e a dei topic ad esso correlati e su una consegna finale;
- il primo task è un'intervista al partner per creare il profilo dei partecipanti da inserire nel blog di eTandem;
- il secondo task (definito anche come "meta-task") consiste in una discussione sui tre topic, scelti dai partner sulla base di una lista fornita dai counselor o di uno o più topic proposti liberamente fuori dalla lista. Attorno ai tre topic scelti si sviluppano i tre task successivi. I partner devono motivare con una breve relazione la scelta e spiegare quali generi testuali intendono produrre nelle due LS obiettivo in relazione ai topic scelti;
- il terzo, il quarto e il quinto task sono creati dai counselor sulla traccia delle indicazioni fornite dai partner nel secondo task;
- il primo e il secondo task hanno una durata breve, mentre per i task successivi si richiede da un minimo di 2 a un massimo di 4 settimane, sempre mantenendo la regola dell'alternanza 1 sessione in italiano/1 in serbo;
- ogni task, con tutte le istruzioni sul percorso, viene caricato dal counselor (funzione upload) in una cartella apposita sulle piattaforme wiki personali;
- il forum di discussione wiki è lo strumento centrale di supporto, inteso come spazio costantentemente aperto dove chiedere aiuto o discutere qualsiasi argomento riguardante l'esecuzione dei task, sia tra pari che tra pari e counselor;
- i partner hanno l'impegno di caricare sulla piattaforma in appositi folder le tracce chat e Skypecall;
- i partner devono caricare i testi da revisionare nell'apposito folder "task in progress" con il loro nome, in modo che possano procedere con ordine alla correzione reciproca fino alla versione definitiva;
- qualsiasi intervento sulla piattaforma wiki (post sul forum di discussione e upload di files) viene notificato in tempo reale sulle e-mail private dei due partner e del counselor.

Secondo questa procedura operativa, le sessioni di eTandem vengono mantenute sui canali Skype, mentre la *piattaforma wiki* diviene il "cantiere glottodidattico" che accoglie una molteplicità di funzioni integrate, tra cui spiccano in particolar modo la negoziazione del

programma/creazione dei task in collaborazione con i *counselor*, le discussioni tra pari e il *counseling* sul forum di supporto agli apprendenti, i vari momenti di valutazione *in itinere* (tra i pari e del docente rispetto al lavoro dei partner) e l'archiviazione delle tracce e dei files di lavoro, di volta in volta revisionati, fino al prodotto finale.

L'attività del *counseling*, sebbene non rientri nel focus di ricerca, si è rivelata piuttosto efficace sotto il profilo dell'intensità discussione riguardante tra partner e *counselor* sulla piattaforma wiki. L'uso della piattaforma è infatti parte integrante del processo di svolgimento dei task assegnati e, dunque, un potenziale riferimento per mettere in atto un sistema di valutazione. L'aspettativa del ricercatore (colui che scrive) è però stata, in questo senso, disattesa, in quanto a livello istituzionale si è nuovamente optato per una modalità assegnazione del punteggio finale del tutto identica a quella della prima fase di sperimentazione senza task, cioè assegnata a priori in base alla semplice partecipazione. Nei paragrafi della discussione, a tali questioni verrà dedicato molto spazio nella riflessione sulle *aree di criticità*.

I task, a partire dal terzo, sono stati tutti personalizzati sulla base delle indicazioni fornite dai partner con lo svolgimento del secondo task, definito anche "meta-task".

Forniamo di seguito un esempio del secondo task (meta-task) e due esempi del terzo task, nella forma caricata sul forum wiki al tempo della sperimentazione.

*Secondo task – Meta-task.* Si tratta dell'ultimo task comune per tutti i partecipanti (come il primo task, cfr. Appendix 2), caricato sulla piattaforma. Ne illustriamo sotto le caratteristiche procedurali:

***Fonte: piattaforma wiki personale di Massimo e Marija***

http://danubadriamassimoimarija.pbworks.com/w/browse/#view=ViewFolder¶m=Tasks%20in%20progress

*Folder: II Task generale*

*Tasks in progress*

DeleteMove

Rename folderDelete folder

| | Name | | Type | Changed |
|---|---|---|---|---|
| | task n 1 folder IT SR.doc | | DOC | 1 year |

| | Name | | Type | Changed |
|---|---|---|---|---|
| | Massimo by Maria.doc25 KB | **More** | DOC | 1 year |
| | **II SECONDO TASK GENERALE.doc** | | DOC | 1 year |
| | III TASK.doc | | DOC | 1 year |
| | Massimo_lavori in corso | | Folder | 1 year |
| | IV TASK Massimo_Marija.doc | | DOC | 1 year |
| | Marija_lavori in corso | | Folder | 1 year |

Una volta effettuato il download dalla piattaforma, i partecipanti possono leggere il contenuto del task, individualmente o insieme, quindi consultarsi via Skype e procedere al lavoro

**II SECONDO TASK GENERALE**

**"Un BLOG PLURILINGUE, IN CANTIERE"**

Con questo task vi invitiamo a scegliere (o proporre) e condividere in Teletandem 4 topics di discussione con i vostri partner. Avete dunque una lista di possibili topic, come base di partenza, "bussola di orientamento" alla vostra discussione.

Qual è la filosofia di fondo di questo secondo e ultimo task comune?

- Sulla base delle idee emerse da queste vostre "discussioni libere" in TT, noi tutors costruiremo i 3 TASKS successivi da proporvi per le prossime sessioni di Teletandem.
- I lavori risultanti dai 4 tasks saranno pubblicati nel nostro BLOG Danubadria, che il "tandemista" Velimir Mladenović sta preparando per noi.

Immaginate dunque un BLOG nel quale, oltre ai profili che già avete scritto e revisionato nelle prime sessioni di TT , inserirete tutti i vostri lavori futuri. A giugno avrete una piccola comunità di lettori.

**ESEMPIO DI LAVORO SU QUESTO II TASK, in tre passi:**

1) SCELTA DEL TOPIC In fondo a questo documento trovate una lista di possibili topics, che vi leggerete prima individualmente, ma potete naturalmente anche proporne degli altri;
2) CONFRONTO INTERCULTURALE Facciamo un esempio: Massimo e Marija hanno già iniziato a conoscersi nella prima sessione e hanno scoperto di essere originari di una zona di montagna (Ivanjica e le Valli del Natisone) e di amare molto entrambi i loro territori. Massimo e Marija si incontrano di nuovo e scelgono **4 topics** dalla lista: **stampa e massmedia/musica/famiglia/cucina, tradizioni e mestieri oppure tre dalla lista+uno pensato**

**da loro**. M.&M. pensano che un **topic** interessante potrebbe essere il confronto interculturale sulle tradizioni (artigianato, cucina, antichi mestieri legati alla montagna). Decidono così di iniziare a discuterne in TT, mettendo a confronto (via chat e video chiamata) vari aspetti di questo topic. Marija parlerà del suo territorio in italiano e Massimo del suo territorio in serbo. Così troveranno insieme alcuni punti in comune e alcune differenze;

3) PROPOSTA SULLE POSSIBILI ATTIVITA' LINGUISTICHE:M&M decidono quali tipo di attività potrebbero sviluppare insieme da inserire in un blog: un reportage di viaggio con fotografie o con video, una serie di brevi documentari con monologhi e/o interviste, la presentazione di una ricetta di cucina con foto o con video, la traduzione verso la propria lingua madre o verso la lingua obiettivo di una ricetta o del racconto di una festa tipica di Paese, ecc.

PRODOTTO FINALE: Alla fine sarà sufficiente spedire una sintesi di quello che vi siete detti, in serbo e in italiano, scrivendo in max. 300 parole IN WORD quali sono i topic scelti o proposti, perché li avete scelti e come vi immaginate l'attività da costruire insieme e inserire nel blog.

**Tempi di realizzazione e canali:** 10 giorni, 2/4 sessioni TT con chat, email, videochiamata, FORUM interno della piattaforma personale

**Abilità in gioco:** abilità di dialogo e di sintesi scritta sulla base dell'ascolto e della rilettura delle tracce Skype/email/forum

**Ecco, vi lascio una lista con alcuni possibili topics di confronto:**

**Stampa e mass media**

**Sport**

**Il linguaggio dei gesti e del corpo, in Italia e in Serbia**

**Letteratura e fumetti**

**Musica**

**Famiglia, giovani, costume**

**Festività**

**Animali e natura**

**Viaggi e tempo libero**

**Storia italiana e storia serba**

**Gastronomia**

**Altro___________**

In seguito allo svolgimento del secondo "meta-task", sulla base delle indicazioni fornite dai partner sulla scelta dei topic e sui suggerimenti riguardo allo svolgimento dei futuri task, il counselor ha provveduto alla costruzione del programa task-based successivo.
Illustriamo di seguito il terzo task nella forma personalizzata per le due coppie di partner che rappresentano anche il primo e il secondo studio di caso di questa ricerca.
Nel caso del primo studio di caso (vedi sotto), è necessario precisare che la struttura generale di questo terzo task è di tipo unfocused, ma alcune fasi di lavoro appaiono particolarmente definite, nel suggerimento di un percorso per realizzare l'intervista. L'idea

dell'intervista, d'altro canto, nasce da un confronto precedente tra l'insegnante-lettore (chi scrive) e lo studente serbo, in seguito alla visione in classe del film "I Cento Passi". E' stato poi lo studente serbo, nel corso dello svolgimento del secondo task, a scegliere il topic cinema, proponendo l'intervista come lavoro da proseguire in coppia con il proprio partner madrelingua.

### A. III TASK: "Cinema e impegno civile" (primo studio di caso)

**Obiettivi di produzione linguistica:** costruire, in eTandem, un'intervista diretta a un soggetto istituzionale; approfondire il tema della violenza e della criminalità organizzata attraverso esempi di cinema nei due Paesi (Italia e Serbia); traduzione verso la LS; focus su pronuncia, intonazione e prosodia; intervista con autodettato e trascrizione.

**Tempo: 15 giorni**

**Prima parte:**

**Sessione TT in italiano:**

a) Lavoro individuale di „ricognizione" per Sebastiano:

vai su youtube e guardati tutti i filmati a disposizione sui Cento Passi, rileggendoti anche la biografia di Peppino Impastato.

http://it.wikipedia.org/wiki/Peppino_Impastato

b) Miloš carica sulla piattaforma PBworks la sua ultima versione di intervista a Sebastiano - per intenderci, quella che ti avevo corretto io l'ultima volta e che già andava bene.

c) Seba, leggi l'intervista di Milos e fai una revisione linguistica, ma soprattutto di contenuti, suggerendo a Milos eventuali direzioni di approfondimento.

d) Incontratevi in eTandem e discutete del film e dell'argomento „Le mafie" nei due Paesi. Commentate insieme l'intervista di Milos e le possibilità di approfondimento, con nuove domande da porre. Lavorate sul lessico specifico legato alla mafia, anche in modo contrastivo serbo-italiano.

Ricordatevi che il soggetto a cui è diretta l'intervista lavora all'**Archivio Peppino Impastato**, quindi è una persona molto competente in materia, che vi darà delle risposte non banali.

**Sessione TT in serbo:**

a) Milos, cerca dei video di cinematografia serba su Youtube riguardanti il tema della violenza e della criminalità. Si tratta di cinema con un impegno civile di denuncia. Quindi lo stile surrealista di Kusturica è già escluso in partenza. Se non ti viene in mente nulla, chiedi aiuto ai tuoi amici. Spedisci i links a Seba.
b) Aprite una discussione in serbo via Skype sui punti di contatto e sulle differenze tra cinema italiano e cinema serbo
   **Esempio di domande guida:** parlare di mafia in Italia è un tabù? Sì, no, a volte. Se sì, in quali contesti? E in Serbia quali sono gli argomenti tabù, i „lati oscuri" dei quali il potere ha paura? Come vengono visti in Italia e in Serbia gli scrittori, i registi e, in generale, tutta quella parte del mondo dell'arte e della cultura che denuncia la violenza in tutte le sue forme? Di quanto consenso

popolare godono nei due Paesi? Quanto spazio hanno nei mass-media? Esiste la censura in forme più o meno leggere?

La visione del futuro che emerge dalle opere cinematografiche italiane e serbe presenta più differenze o punti di contatto?

**Seconda parte, in quattro passi, ABCDE. Dalla simulazione di intervista all'intervista vera:**

A) Caro Milos, ecco per te alcuni esempi di modello di intervista. Concentrati sulla pronuncia e sull'intonazione. Potete anche ascoltarle insieme.

http://www.youtube.com/watch?v=8jMEebM_i7s&feature=related

http://www.youtube.com/watch?v=NWoSBI1jdEw

http://www.youtube.com/watch?v=YllDYMpv2_s&feature=related

http://www.youtube.com/watch?v=ux8eY1J4sCs&feature=related

B) Miloš, completa l'intervista seguendo le indicazioni di Seba, caricala sulla pattaforma. Seba, fai le ultime correzioni.

Quando l'intervista è stata revisionata, incontratevi in TT su Skype**, preferibilmente in videochiamata**:

- Simulazione di intervista con registrazione CALL GRAPH
- *Metodologia di lavoro consigliata:*

I) Milos legge le domande e Seba risponde come se fosse il soggetto intervistato.

II) Sebastiano e Milos riascoltano individualmente l'intervista registrata e cercano di rilevare gli aspetti di pronuncia, intonazione e prosodia su cui si può migliorare

III) Ripetete una volta le domande. Milos legge e, dopo che Milos ha parlato, Seba lo aiuta a correggere i difetti di pronuncia. Andate avanti fino a quando non avete raggiunto un risultato soddisfacente per entrambi.

IV) Milos prova eventualmente a creare delle nuove domande "in corsa", cioè durante la simulazione, ricorreggendole dal punto di vista linguistico se ce ne fosse bisogno

C) Appuntamento per intervista definitiva al soggetto reale. L'appuntamento lo prendo io con qualche giorno di anticipo.

D) Miloš, riascolta l'intervista e fa un AUTODETTATO. Trascrive il testo integrale della propria intervista, Sebastiano lo corregge e, alla fine, lo traduce in serbo. Sebastiano inoltre prepara una breve presentazione scritta del film „I Cento Passi" in serbo, con alcuni trailer selezionati e un'introduzione dell'intervista di Miloš (250 parole, ma se scrivi di più non ci offendiamo!).

E) Miloš corregge a Sebastiano la traduzione serba della intervista e l'introduzione.

## III TASK: turbofolk e neomelodici (*secondo studio di caso*)

**Tempo di realizzazione: 15 giorni**

**Lavoro individuale di ricognizione dell'argomento:**

**Partiamo da un paio di link interessanti dal punto di vista informativo:**

http://www.repubblica.it/2006/12/sezioni/cronaca/camorra-canzoni/neomelodici-/neomelodici-.html

In questo link trovate anche delle canzoni neomelodiche da cercare, ascoltare insieme e analizzare: http://www.youtube.com/watch?v=Hq35mAuTlvE

Mi sembra interessante anche questo monologo in musica di Rambo Amadeus... Intanto leggete, ascoltate e cercate informazioni su turbofolk e neomelodici, individualmente.

**<u>Prima parte</u>: libera discussione in Teletandem. Usate sia la chat che la videochiamata, possibilmente 50/50**

**Obiettivi:** Cercate nelle prime due sessioni TT, una in serbo e l'altra in italiano, di trovare punti di contatto e differenze tra questi due generi. Seguite queste DOMANDE GUIDA

- Quali sono i topic tipici delle canzoni neomelodiche e del turbofolk?

Questa è la domanda di partenza: se già conoscete i topics, allora scegliete 5-10 canzoni di argomento diverso che ritenete significative in entrambi i generi. Cercate anche i testi delle canzoni, archiviateli e poi incontratevi su Skype per ascoltarle insieme e aprire una discussione. Non prendetevi troppo sul serio! L'argomento di per sè ha i suoi lati comici no?

L'obiettivo è trovare gli stereotipi prodotti da questi due generi musicali attraverso un confronto riguardante i temi ricorrenti delle canzoni.

Partite da queste „domande chiave" per aprire il confronto su differenze e punti di contatto:

- Quali sono i contesti sociali di riferimento?
- E' musica politicizzata o depoliticizzata? In ogni caso qual è il rapporto con il potere politico? Chi sono i produttori?
- Il turbofolk è musica definibile come „URBANA"? In quale misura? C'è un termine corrispettivo in italiano?
- Quali sono i tipici contesti in cui si suonano queste due musiche?
- Imagologia del mondo maschile vs imagologia del mondo femminile attraverso un confronto tra testi di canzoni nelle due lingue
- Quali registri linguistici (gergo, dialetto, ecc.) si usano nei testi di questi due generi musicali?
- Cosa pensano gli intellettuali in Italia e in Serbia?
- Omosessualità, criminalità e droga sono argomenti tabù o vengono trattati? E in quale modo vengono trattati?
- Osservate movenze, oggetti, vestiti, espressioni del viso. Ci sono punti di contatto estetici?
- Quali sono le differenze e i punti di contatto negli stili musicali di questi due generi?
- Quale stereotipi alimentano nei rispettivi Paesi?
- http://www.youtube.com/watch?v=Hq35mAuTlvE Il „turbofolk" è LOCALE o GLOBALE?

**<u>Seconda parte</u>: creazione di un articolo comune**

Si tratta di un riassunto di quello che avete prodotto su Skype, tuttavia, con una traccia di un certo tipo, che dovrebbe facilitarvi la sistematizzazione dei contenuti

Ecco lo schema:

| (...) E' una struttura che potete decidere di modificare a vostro piacimento | **Turbofolk**<br><br>**in italiano Velja** | **Neomelodici**<br><br>**in serbo Daria** |
|---|---|---|
| 1) Introduzione: definizione sintetica di „turbofolk" e di cantanti neomelodici | | |
| 2) Temi ricorrenti delle canzoni, con brevi estratti di testi e link alle canzoni che avete ascoltato insieme | | |
| 3) Contesto sociale: imagologia maschile e femminile e rapporto con il potere | | |
| 4) Registri linguistici | | |
| 5) Stile musicale: tipi di melodie e influenze, sound, strumentazione, rapporto con la tradizione... | | |
| 6) Estetica dei cantanti (oggetti, vestiti, status symbol) | | |
| 7) Quale stereotipo creano del Paese di riferimento | | |
| 8) Giudizio degli intellettuali e posizione dei mass-media rispetto a queste due musiche | | |
| 9) Conclusioni: riascoltate insieme Rambo Amadeus, http://www.youtube.com/watch?v=Hq35mAuTlvE il „turbofolk" è un fenomeno solo serbo-balcanico oppure si tratta ormai di un insieme „universale" di concetti? | | |
| 10) L'umorismo come antidoto: esistono delle „parodie" di questi due generi in Italia e in Serbia? | | |

## *2.2 Il metodo*

Entrambi i casi di studio sono stati interpretati creando un metodo di microanalisi qualitativa dei contenuti delle interazioni. I nostri teorici riferimenti teorici sono ibridi, essendo a cavallo tra la corrente socio-costruttivista (Donato, 1994; Lantolf, 2000), di matrice piagetiana e vygotskiana (Garelli, 2010) e l'approccio interazionista (Long, 1983, 1986, 1996; Swain, 1985, 1995; 1995b). Sebbene queste due aree di indagine, sotto il profilo strettamente scientifico, appaiano distinte e non abbiano generato un preciso approccio glottodidattico, i riferimenti teorici e le applicazioni pratiche si presentano complementari sul piano dell'analisi dei contenuti del discorso, anche in riferimento ai contesti più specifici di insegnamento-apprendimento delle lingue (Daloiso, 2011: 94-95).

*Il socio-costruttivismo.* Secondo il *costruttivismo* è infatti semplicistico sia considerare la persona, nei suoi aspetti cognitivi, sociali e affettivi, come il risultato di una sua struttura interna innata, sia come prodotto di un ambiente sociale (Garelli, 2010:14). Questo comporta il superamento dei paradigmi innatisti, ma anche del determinismo sociale e della tradizione positivista, in un'idea di conoscenza intesa come costruzione personale, interagente tra fattori esterni (socio-culturali) e fattori interni, individuali (ibid.). I processi di apprendimento non vengono più visti privilegiando l'ottica ricettiva (lo studente "tabula rasa") e le capacità di riprodurre modelli, bensì come un qualcosa di costruito, in maniera attiva, dall'essere umano, sulla base di conoscenze pregresse mediate socialmente (ibid.). Nello studio condotto da Donato (1994:39) in un contesto di svolgimento di task in una classe studenti di lingua francese di un'università americana, per esempio, dimostra come l'idea di *scaffolding* non sia qualocsa limitabile al rapporto adulto-bambino ma possa essere intercettato anche a livello di dinamiche di gruppo tra adulti pari, nella co-costruzione dell'esperienza di apprendimento linguistico e nell'alternarsi di focus sui significati e sulle forme in diverse fasi.

*Approccio interazionista.* il concetto krasheniano di input comprensibile (Krashen, 1985) viene considerato all'interno del contesto di interazione. L'interazione influisce largamente sulla comprensibilità dell'input e, pertanto, si pone come un'importante requisito per generare l'acquisizione: l'individuo non solo entra in contatto con una serie di dati linguistici, ma viene anche stimolato, attraverso il rapporto con i *feedback* positivi o negativi dell'intelocutore e dell'ambiente in generale, ad elaborarli a sua volta, all'interno di un processo essenzialmente basato sulla negoziazione dei significati (Long, 1996).

Secondo Long (ibid.) il "task interattivo" può essere parte di una metodologia dell'apprendimento, proprio perché è focalizzato sulla negoziazione dei significati. Un ruolo importante, tuttavia, secondo Swain (1985, Swain e Lapkin, 1995), viene anche giocato proprio dall' "output comprensibile" grazie al *feedback negativo* (*negative evidence,* secondo Long, 1996) oppure al proprio "monitor" interno, i quali consentono, proprio grazie al momento di produzione-interazione, di notare eventuali gap sul piano della competenza linguistica e di rielaborare l'*output*, con un processo (auto)correttivo e focalizzazione sulle forme, oltre che sui significati. Secondo l'*ouput hypotesis* di Swain, spesso in polemica con l'input hypotesis di Krashen (1985), l'output ha la funzione di (auto)evidenziare eventuali gap di competenza, testare le ipotesi in via interattiva con domande dirette all'interlocutore e di creare un'occasione di controllo rispetto alle riflessioni metalinguistiche, generando i presupposti per un'internalizzazione (Swain e Lapkin, 1995: 371-372).

Da queste due brevi descrizioni, è piuttosto evidente come entrambi gli approcci, socio-costruttivismo e interazionismo, attribuiscano un peso centrale all'interazione nei processi di apprendimento, con la differenza che l'interazionismo sposta il focus dell'internalizzazione delle conoscenze sui processi cognitivi interni all'individuo, mentre il socio-costruttivismo, soprattutto di matrice vigotskyana, enfatizza il ruolo del dialogo e della mediazione sociale come il "luogo" nel quale vengono esercitati il controllo e la riorganizzazione dei processi cognitivi stessi (Lightbown e Spada, 2006:47).
Il principale oggetto della nostra indagine sono le manifestazioni del metalinguaggio all'interno del dialogo collaborativo. Nell'interpretazione delle tracce conversazionali abbiamo pertanto cercato di coniugare entrambe queste visioni, considerandole non incompatibili, ma complementari.
L'approccio e il metodo di indagine sono di tipo qualitativo. La presenza di dati statistici è pertanto da considerare solo dal punto di vista strettamente del loro valore descrittivo e non inferenziale. La dimensione quantitativa si riferisce esclusivamente ai due studi di caso della sperimentazione e a una serie di fenomeni rilevati all'interno delle tracce conversazionali, definibili, in senso generale, come funzioni del discorso.

Nei paragrafi seguenti verranno presi in considerazione una serie di aspetti metodologici che hanno ricoperto un ruolo chiave nel corso della nostra ricerca.

Il par. presentano una riflessione su approccio quantitativo, approccio qualitativo e ricerca azione 2.2.1 nel panorama generale del Tandem e dell'eTandem ma, in particolar modo, nel contesto del presente lavoro. Questa prima riflessione introduttiva conduce, nei paragrafi successivi (par. 2.2.2 e ss.), a una trattazione critica sulle teorie, approcci e metodi di indagine derivati dagli ambiti dei *discourse studies* (Analisi del discorso, Analisi Conversazionale e Analisi delle Interazioni) in relazione a un  contesto di ricerca sull'eTandem. Tali premesse metodologiche e di descrizione del contesto sperimentale rappresentano il percorso che giustifica la scelta degli strumenti della ricerca (par. 2.4) e del metodo di analisi degli strumenti(par. 2.5) , sulla base delle domande di ricerca e delle ipotesi (par. 2.3).

### 2.2.1 Approccio quantitativo, approccio qualitativo, ricerca azione

La scelta di un approccio di tipo qualitativo è stata, a nostro avviso, una naturale e logica conseguenza delle caratteristiche dell'ambiente di apprendimento nel quale abbiamo condotto la sperimentazione e l'indagine: il *micro-contesto* della nostra ricerca infatti non possiede le condizioni necessarie per produrre un campionamento. Questa affermazione sottende le seguenti considerazioni su approccio e metodologia:

- il gruppo di partecipanti all'eTandem con LS italiano e serbo presenta dimensioni alquanto ridotte;
- la popolazione risulta, nell'insieme, dispersa e sfuggente, anche a causa della mancanza di una rete formale strutturata sul modello di un consorzio di eTandem inter-universitario con le due LS in questione;
- in assenza dei presupposti sopra elencati per operare un campionamento e delle inferenze di tipo statistico diviene pertanto argomentabile il livello di "plausibilità" delle nostre ipotesi e interpretazioni, ma non è possibile parlare di processo falsificazione;
- ogni dato di tipo statistico, di conseguenza, è da considerare nella sua valenza prettamente descrittiva e non inferenziale, in quanto ci può segnalare delle tendenze riferite ai nostri studi di caso ma non estendibili a una ipotetica popolazione.

La nostra indagine è infatti basata sull'analisi intensiva dei contenuti conversazionali di due studi di caso selezionati dal gruppo dei partecipanti di entrambe le fasi di sperimentazione e rientra in un ambito di "ricerca azione". Gli autori del progetto didattico - più per motivi di forza maggiore, cioè per una scarsità di risorse impiegabili sul campo, che non per una libera scelta - ricoprono contemporaneamente il ruolo di *autori* della sperimentazione, *gestori* della piattaforma di apprendimento, *counselor* e ricercatori.

### 2.2.2 I *discourse studies* e l'eTandem

In questa sezione apriamo una riflessione introduttiva sull'analisi qualitativa condotta nel nostro studio di caso, trattando le caratteristiche degli strumenti e i criteri che ne hanno orientato la selezione e l'impiego. Il filo conduttore è il rapporto tra *discourse studies* e glottodidattica e, più nello specifico, tra questi e l'ambiente di apprendimento eTandem.

I *discourse studies*, non diversamente da altri settori delle "scienze umane", da tempo esercitano un'influenza sulla glottodidattica (cfr. Mc Carthy, 1991; Hatch, 1992; Zorzi, 1996; Celce-Murcia, Olshtain, 2001, Tudini, 2010). Inoltre, condividono con essa una natura interdisciplinare e il fatto di si richiamarsi a diverse teorie del linguaggio e della società, generando una varietà di approcci (idee sulla lingua, sulla cultura e sulla società), metodi e tecniche di analisi differenziati (cfr. Balboni, 2012).
Sotto il profilo dei modelli operativi, i *discourse studies* appaiono come un corpus disciplinare alquanto disomogeneo, all'interno del quale trovano spazio le più disparate e spesso divergenti specialità di analisi, sebbene spesso condividano l'interesse per il linguaggio nei contesti reali di comunicazione e, attraverso di esso, per lo studio dei comportamenti umani. Nel loro dominio ricade infatti un grande numero di specialità dai più eterogenei riferimenti teorici (Renkema, 2004; Bathia, Flowerdew, et al., 2008; Van Dijk, 2011), come l'analisi del discorso e l'analisi critica del discorso, l'analisi conversazionale, la linguistica testuale, la psicologia discorsiva, la stilistica, ecc. La nozione stessa di "discorso", pertanto, appare già in partenza piuttosto controversa (Celce-Murcia e Olshtain, 2001:4) : l'ampio spazio semantico-pragmalinguistico condiviso dai termini "discorso", "conversazione", "interazione" si riflette anche nelle discipline scientifiche ad essi collegate, le quali hanno trovato applicazione anche nei contesti di apprendimento come il Tandem e l'eTandem e, più in generale, di telecollaborazione.

Il legame tra i *discourse studies* e la glottodidattica si rende particolarmente visibile nel momento in cui la seconda attinge dai primi determinati strumenti analitici per rispondere ai propri interrogativi e trovare soluzioni rispetto a problemi o esigenze legate all'apprednimento delle lingue. L'*analisi conversazionale*, per esempio, potrebbe aiutarci a porre in evidenza le dinamiche nel turno di parola (*turn taking*) tra pari NNS o tra NNS e NS in una classe di lingua, così come in ambienti meno formali, al fine di comprendere se esistono determinate linee di tendenza nello svolgere un *role play*, mentre un contributo classico dell'*analisi del discorso* è quello far luce sul sistema della (inter)lingua dell'apprendente L2/LS.

In questa sede prenderemo in analisi solo quegli aspetti di teoria, approccio e metodo dei *discourse studies* più strettamente legati alla riflessione critica che ci ha condotto a selezionare gli strumenti di indagine al nostro contesto di ricerca in ambito eTandem.

La nostra analisi qualitativa parte infatti dal confronto tra due diversi tipi di protocollo eTandem sperimentati nel corso del progetto "Danubadria". L'obiettivo è di indagare nella fenomenologia delle dinamiche (*sociali, psicologiche, cognitive* ecc.) di apprendimento così come emerge attraverso il dialogo tra pari, considerando due aree tematiche tra loro strettamente correlabili: le modalità conversazionali e di interazione tra apprendenti pari NS-NNS e il manifestarsi della loro autonomia, intesa come processo *in fieri*.

L'aspettativa è di dare un contributo sia all'indagine sul rapporto tra format didattici (protocolli) e interazioni tra pari che alla riflessione sul monitoraggio dell'autonomia in ambito di eTandem. Questa analisi di tipo qualitativo è stata infatti condotta privilegiando un metodo di interpretazione delle tracce conversazionali (e di dialogo su forum wiki PBworks) per lo più basato sull'analisi delle interazioni, il cui status epistemologico verrà precisato nel corso del presente capitolo.

Nei paragrafi successivi trattiamo le premesse teorico-operative del metodo di indagine proprio dell'analisi dell'interazione.

### 2.2.3 Oggetto, unità e tipo di analisi: alcune premesse teorico-operative

Prima di entrare nel vivo dell'analisi delle tracce di conversazione in eTandem, è nostra intenzione illustrare le caratteristiche e i confini epistemologici degli strumenti scelti. Il processo di scelta, nel nostro caso, è stato positivamente condizionato dal dilemma sul metodo di analisi qualitativa che potesse rispondere nel modo più esauriente alle nostre

domande di ricerca, mantenendo al contempo una coerenza epistemologica. La selezione degli strumenti ha infatti trovato corrispondenza nel bisogno di disambiguare quanto più possibile i domini di tre discipline che, malgrado alcune significative differenze nelle matrici teorico-culturali di riferimento, spesso finiscono per apparire confusi e mescolarsi nella pratica: l'analisi del discorso, l'analisi conversazionale e l'analisi dell'interazione (Nunan, 1992: 159).

Dal momento che risulta difficile tracciare dei confini netti e impermeabili tra analisi conversazionale (d'ora in avanti, anche CA), analisi delle interazioni (d'ora in avanti, anche IA) e analisi del discorso (d'ora in avanti, anche DA) (ibid.), considerarle componenti della famiglia dei *discourse studies* ci sembra particolarmente sensato, in quanto rimarca la realtà di fatto della loro reciproca influenza (Woofitt, 2005; Bathia, Flowerdew, *et al.*, 2008; Van Djik, 2011). Secondo Nunan (1992; 160-161), tuttavia, esiste una chiave interpretativa per individuare dei possibili margini di distinzione di queste tre discipline nella famiglia dei *discourse studies* ed essa risiede nei concetti di *oggetto, unità* e *tipo* di analisi:

- per *oggetto* intendiamo ciò che può essere legittimamente analizzato dalle discipline in questione. A tal proposito, avendo sempre e comunque a che fare con il linguaggio umano nelle sue varie forme ed espressioni, un aspetto fondamentale sarà dato dal *rapporto* tra *metodo di produzione dei dati linguistici* ("naturalistico", "elicitato", "inventato") e *contesto di comunicazione* preso in esame;
- l'*unità di analisi*, nel nostro caso, si riferisce al carattere linguistico, non linguistico (*sociologico, psicologico, etnologico*, ecc.), oppure "ibrido" dell'analisi;
- il *tipo di analisi* si riferisce all'approccio e al metodo, con la necessità primaria di distinguere tra analisi di tipo "categorico" e analisi di tipo "interpretativo", dove il categorico indica uno stile di analisi più di tipo deduttivo, a partire da categorie a costituite priori e l'interpretativo, uno stile più di tipo induttivo.

Sulla base di questo criterio, uno stesso insieme di interviste (classico metodo di elicitazione) a un gruppo di N studenti, per esempio, può essere analizzato dal punto di uno studio statistico inferenziale sul lessico giovanile ("unità di analisi" linguistica/ "tipo categorico") così come da quello di un insieme di dichiarazioni utili a indagare il loro

rapporto con le istituzioni scolastiche, con il gruppo dei pari, con le tecnologie, ecc ("unità di analisi" sociologica/ "tipo interpretativo").

Gli studiosi di IA prediligono l'approccio interpretativo della CA all'analisi di tipo categorico-deduttivo della DA, ma si muovono con un'ottica di flessibilità nei domini di entrambe le discipline (Nunan, 1992: 161). Prenderemo queste prime considerazioni come momento di partenza per un confronto più ampio con le analisi del discorso e conversazionale, sia nei loro sviluppi storici nel Tandem o nei contesti applicativi ad esso affini.

Nei nostri studi di caso, la scelta in favore di un approccio orientato all'analisi delle interazioni si giustifica col fatto che questa disciplina (IA, *interaction analysis*) si colloca in uno spazio a cavallo tra scienze sociali e linguistica, tanto da poter essere considerata un *trait d'union* (cfr. Nunan, 1992; Jordan and Henderson, 1995) proprio tra l'analisi del discorso (DA, *discourse analysis*) e l'analisi conversazionale (CA, *conversational analysis*), di cui presenteremo i profili nei prossimi paragrafi. La IA si presenta infatti un metodo interdisciplinare che consente di investigare in modo empirico le interazioni uomo-uomo e uomo-oggetti nel loro ambiente (Jordan and Henderson, 1995), ove si intende per:

- *interdisciplinare,* un'insieme ibrido di strumenti ispirati (o mutuati) da altre discipline affini oppure sviluppati assieme ad esse, a partire da una certa base di condivisione nelle teorie e negli approcci. Nel nostro caso, si tratta di interdisciplinarietà tra etnografia (osservazione partecipante) e etnometodologia, sociolinguistica, analisi conversazionale, ecc.;
- *ambiente*, un ampio spettro di attività umane e di relativi contesti comunicazione (verbale e non verbale), all'interno dei quali si manifestano certe modalità d'uso degli oggetti e delle tecnologie, con effetti sul piano comunicativo, inter e intra-psichico, relazionale, simbolico, ecc.;
- *focus di indagine*, l'analisi delle pratiche di *routine*, dei problemi e delle risorse per la loro soluzione.

Nei prossimi paragrafi cercheremo di illustrare più nel dettaglio le caratteristiche di queste tre discipline e del loro rapporto con la glottodidattica, le glottotecnologie e l'eTandem, in modo da giustificare la scelta del metodo, degli strumenti e delle tecniche di analisi alla luce delle caratteristiche del nostro contesto di ricerca.

### 2.2.4 Analisi del discorso, analisi conversazionale, analisi delle interazioni

In questa sede prenderemo in considerazione alcuni tratti di questo sviluppo dal punto di vista di tre discipline: l'*analisi del discorso*, l'*analisi conversazionale* e *l'analisi dell'interazione*.

*L'analisi del discorso* (d'ora in avanti DA) si occupa di studiare il rapporto tra il linguaggio e il contesto in cui esso viene usato. Il suo ambito di studio ha trovato un proprio sviluppo e un riconoscimento tra scienze del linguaggio, della cultura e della società, nell'incontro di diverse discipline come linguistica e sociolinguistica, semiotica, psicologia, antropologia e psicologia. Il termine "discorso" è riferito, con ampia accezione, al "linguaggio in uso" (Celce-Murcia, Olshtain, 2001: 4) e a una teoria secondo cui la descrizione delle forme linguistiche va ricondotta su un piano pragmatico, risalendo agli scopi e alle funzioni da esse ricoperte all'interno del consorzio umano (Brown and Yule, 1983: 1; Mc Carthy, 1991: 5; Celce-Murcia and Olshtain, 2001: 2). Se tutto ciò che è definibile come "linguaggio in uso" diviene virtualmente oggetto di interesse della DA (registrazioni del parlato, produzioni scritte di studenti di LS, testi microlinguistici di carattere accademico, orazioni politiche, ecc.), il nucleo di indagine che accomuna tutti gli studiosi di questa disciplina, nella sua essenza, è composto dalle funzioni del discorso (e non dalle sue caratteristiche strutturali prese di per sé), dall'ordine delle parole nella sua instabilità, dagli oggetti e dalle posizioni soggettive implicate che imprimono alle produzioni linguistiche certe caratteristiche e non altre (Johnstone, 2002 : 8; Vitale, 2004 : 62-63).

Nel campo della glottodidattica, l'*analisi del discorso* può dare, per esempio, un contributo allo studio sulle funzioni discorsive, sull'ordine delle parole, sulle posizioni soggettive, psicologiche e di interazione sociale implicate, le quali imprimono alla (inter)lingua del discente LS/L2 certe caratteristiche e non altre, con particolare interesse per l'influenza esercitata dal tipo metodo, tecnica-attività o task. L'analisi del discorso può presentare un taglio più o meno orientato ai processi cognitivi o all'interazione sociale, a seconda degli obiettivi dell'analisi, ma si pone sempre in stretta relazione con il concetto di competenza comunicativa, in quanto ci mostra le diverse scelte che l'apprendente può compiere nel processo di creazione di un testo, evidenziandone quella pluralità di sottosistemi che ne

promuovono la coerenza e i loro vincoli di tipo sociale operanti in tali sottosistemi (Hatch, 1992: 316-318).

*L'analisi conversazionale* (d'ora in avanti CA), a differenza di quella del discorso, prende in considerazione il linguaggio nei termini di "azione sociale", guardando all'interazione parlata come a qualcosa di organizzato e ordinato in modo sistematico. Il suo filone di studi si sviluppa in seno alla sociologia e all'etnometodologia, a partire dalle basi teoriche di studiosi come Harold Garfinkel, Ervin Goffman (Mazeland, 2006: 153) e Dell Hymes (Mc Carthy, 1991; Torabi, 2010), con i suoi studi sul *setting* comunicativo. Gli analisti del discorso, tuttavia, rimangono particolamente legati all'etnometodologo Garfinkel, nutrendo la convinzione che l'ordine sia qualcosa di prodotto e realizzato localmente tra le persone: l'interazione conversazionale va infatti studiata come un fenomeno dotato di una propria "architetuttura intrinseca", senza teorie generali e concettualizzazioni (Gobo, 2006). Il metodo ha origine nelle ricerche sul campo di Harvey Sacks e Emanuel Schegloff e Gail Jefferson (Sacks et al., 1974), riconosciuti come i pionieri di questa disciplina (Mc Carthy, 1991; Woofitt, 2005; Liddicoat, 2007; Ten Have 2007; Sidnell, 2010). Mc Carthy e O' Keeffee (2006 : 214) definiscono nel modo seguente il nucleo di analisi, nell'essenza induttivo, della CA:

- "il ruolo e i criteri di sistematizzazione nel governare il *turn-taking*;
- il modo in cui i turni di parola possono essere tra loro correlati in sequenza e in coppie adiacenti;
- il modo in cui i turni sono organizzati sequenzialmente in un qualsiasi punto dato all'interno di un'interazione e la sistematicità di queste sequenze di frasi;
- l'individuazione di cambiamenti in apparenza poco rilevanti nella posizione all'interno delle frasi e nel succedersi dei turni che, in realtà, si rivelano nella loro funzione organizzativa e nel loro essere significativi."

Lo studioso rivolge l'attenzione al susseguirsi delle unità minime come il turno e la sua allocazione (*turn taking*), la coppia adiacente (*adjency pair*), i meccanismi di riparazione su incomprensioni o errori ecc., classificando le diverse fasi del dialogo e studiandone l'organizzazione tematica e sequenziale: il significato delle azioni è infatti sempre strettamente correlato con quanto espresso nel turno precedente (Gobo, 2006).

Nella CA i dati primari della ricerca sono tracce audio (e in caso di appropriatezza e necessità anche video) registrate da interazioni prodotte in modo naturale. Il metodo e le tecniche di trascrizione dei dati sviluppati da studiosi come Sacks, Schegloff e Jefferson sono la base di riferimento per condurre l'analisi dei materiali audio-video. Il sistema di trascrizione è ciò che riesce a rendere nel dettaglio la caoticità dell'interazione ma, al contempo, è anche un metodo che permette di organizzare il focus di analisi sulla produzione del parlante e sull'organizzazione del *turn-taking*, aiutando a interpretarne i meccanismi di funzionamento.

L'applicabilità della CA alla ricerca in ambito glottodidattico può presentare, a nostro avviso, degli aspetti controversi dovuti al fatto che, in linea di principio, il metodo di produzione dei dati dovrebbe essere "naturalistico", mentre in realtà viene spesso forzato a contesti nei quali i ricercatori mettono in atto tecniche di elicitazione oppure non riescono a ricoprire una posizione sufficientemente distaccata. Tale aspetto metodologico non è mero riflesso di un'evoluzione in corso, ma solleva dei dubbi che abbiamo ritenuto opportuno trattare nel paragrafo seguente.

Uno degli esempi significativi di applicazione della CA in ambito di insegnamento/apprendimento delle LS è rappresentato da uno studio di caso condotto da Junko Mori (2002) sulle interazioni tra NNS e NS giapponesi in una classe di giapponese L2. Sulla base di questa ricerca emerge come gli studenti NNS, contrariamente alle aspettative degli osservatori, avessero interpretato il task con uno stile marcatamente "istituzionale": le modalità di conversazione tendevano infatti a replicare uno schema poco flessibile, "a intervista strutturata", secondo una sequenza tipo "domanda del NNS/risposta del NS", anziché seguire la libertà di uno scambio dialettico tra pari, con i NNS che commentano le risposte dei NS e/o li stimolano a loro volta a porgli domande (ibid.: 329).

Mori, a questo proposito sottolinea il contrasto tra l'esposizione degli apprendenti a una lingua autentica sotto il profilo di aspetti come pronuncia, intonazione, sintassi e dei contenuti-significati veicolati, e l'inautenticità dell'interazione dal punto di vista della struttura delle sequenzialità conversazionale, a suo parere negativamente influenzata dal *focus on form* (ibid., 340).  In questo senso, l'apprendimento task-based dato in mano a dei pari si rivela, secondo Mori, piuttosto ambivalente rispetto alle possibilità di simulare dei contesti della vita reale e, di conseguenza, non appare necessariamente una valida alternativa alla lezione frontale condotta dal docente (ibid.).

Le riflessioni di Mori sul legame tra le modalità conversazionali e l'interpretazione del task sono un riferimento interessante anche per le interazioni in ambiente eTandem: nonostante la reciprocità e l'alternanza tra LS obiettivo e ruoli (NS-NNS), non è infatti da escludere l'ipotesi che gli apprendenti, anziché rispondere all'aspettativa di un ipotetica orizzontalità di rapporti *peer to peer*, tendano piuttosto ad produrre dei *pattern* di strategie comunicative analoghi quelli della relazione asimmetrica studente-insegnante, già descritta in precedenza da alcuni studi di CA (Linell, Luckmann, 1991; Orletti, 2000) e altresì interpretabile come *transfer of training* (Selinker, 1972:229; Odlin, 1989:18 ; ibid.:34). Questo fenomeno è ipotizzabile tanto dal lato del NNS, quanto da quello del NS, se consideriamo apprendente anche quest'ultimo soggetto nel ruolo di guida/facilitatore del proprio partner.
E' dunque evidente che, se guardiamo al linguaggio da una prospettiva di CA, non esistono tanto "conversazioni modello" quanto piuttosto meccanismi negoziali di adeguamento discorsivo, di riparazione e di risoluzione dei problemi di comprensione. Al centro degli interessi della CA ci sono le modalità di gestire, da parte degli attori, di aspetti conversazionali come il *turn-taking* (meccanismi di turnazione), le strategie di riparazione e di disambiguazione, i meccanismi di selezione, la rilevanza del topic ecc. Tutti questi elementi vanno a costruire un tappeto di dialogo tra attori le cui possibilità di testura (coerenza logico-semantica e coesione formale) ed esiti sul piano dell'interazione e della comunicazione appaiono pressoché illimitati e imprevedibili (cf. Balboni, 1999: 102 ; Zorzi, 1996: 19).
L'esempio di questo studio di caso fa emergere come, a prescindere dalla questione del metodo di produzione dei dati (la CA, di sicuro, non ammettela "produzione inventata") e dell'unità (linguistica vs non linguistica) dell'analisi, DA e CA si differenziano in modo spiccato anche nei rispettivi tipi di analisi. Gli analisti del discorso, nel contesto di una classe di LS, si occupano infatti di investigare i fattori che formano o andranno a formare un discorso "bene impostato", per cui l'indagine dei dati viene condotta con categorie linguistiche precostituite relative, ad esempio, agli aspetti coesivi (per es., uso referenziale, congiunzioni, ecc.) o al modo in cui vengono condotti gli atti comunicativi dei parlanti (per es., formule routinarie di "invito", "scusa", "diniego", ecc.). In questo senso, nella DA non si esclude né un metodo categorico-deduttivo nè la possibilità di produrre i dati in modo "non naturale", cioè in contesti di produzione elicitata (cf. Nunan, 1992: 160-161), nei casi, per esempio, in cui si volesse osservare in modo mirato determinati aspetti la produzione

linguistica di studenti NNS nella lingua obiettivo guidata da stimoli creati “ad hoc”. La CA, invece, nasce con l’idea di far luce su come si costruiscono e si evolvono le relazioni sociali prendendo in analisi il linguaggio naturale, ma lo fa con spirito prettamente interpretativo, senza categorie precostituite e attraverso un’attività di osservazione sul modo in cui gli attori organizzano le interazioni verbali in contesti che, almeno sulla carta, sono definibili di produzione “naturale” dei dati (cf. Nunan, 1992:160-161; Zorzi, 1996:11). Ciò che accomuna lo studio precedentemente citato (Mori, 2002) con altri simili in ambito Tandem (Tudini, 2003, 2005, 2010), è il fatto che il ricercatore di CA può per lo più muovere i passi da una serie di ipotesi/aspettative sui comportamenti conversazionali per andare alla scoperta, per via puramente interpretativa, di tendenze di massima. Ogni contesto avrà una sua irriducibile unicità e questo spiegherebbe perché l’applicabilità stessa di metodi quantitativi in tema di CA risulta una questione controversa e oggetto di dibattito (Peräkylä, 2007). L’approccio di fondo allo studio delle norme conversazionali resta infatti fortemente induttivo-interpretativo, mentre a partire dagli anni ’90 c’è stata una riconsiderazione del ruolo del contesto di comunicazione rispetto alle modalità conversazionali (Gobo, 2006).

Inoltre, mentre nella DA è la lingua, nelle sue molteplici manifestazioni scritte e parlate, il dato di partenza ma anche il luogo privilegiato di approdo, poiché le considerazioni sono per lo più di tipo linguistico (cfr. Nunan, 1992), nella CA il linguaggio è oggetto di interpretazioni di ordine sostanzialmente antropologico-sociologico - tratto, quest’ultimo, condiviso anche con l’analisi delle interazioni (IA). Infine, al di là delle critiche reciproche sul piano euristico ed epistemologico (cfr. Wooffitt, 2005), di cui non ci occuperemo in questa sede, il rifiuto di un metodo categorico-deduttivo della CA non significa mancanza assoluta di teorizzazione: i vari sistemi di trascrizione, di frequente mutuati anche dalla IA (cf. Jordan, Henderson, 2007), infatti, costituiscono di per sé dei codici, cioè insiemi di segni convenzionali, sulla base dei quali vengono tracciati gli aspetti rilevanti all’interno di un’interazione, rendendola così manipolabile e interpretabile (Ochs, 1979; Pshatas e Henderson, 1990). L’esistenza di questi codici presuppone - se non una vera e propria teoria linguistica - quantomeno una certa visione del linguaggio, inteso come costrutto dell’interazione sociale che in realtà, come vedremo più avanti, può rivelarsi particolarmente “ortodossa” (cfr. Gobo 2006).

Il confronto tra DA e CA ci appare importante perché l’analisi delle interazioni (d’ora in avanti IA), nella sua varietà di approcci (Fairhurst, Cooren, 2004; Nunan, 1992:161), tende

ad integrare la prospettiva linguistica della prima con quella più strettamente sociologica della seconda: nei focus della IA trovano, infatti, spazio sia gli aspetti linguistici che quelli non linguistici del linguaggio parlato, con particolare riguardo all'indagine sull'esistenza di legami articolati tra gli aspetti linguistici delle routine e gli aspetti sociali dell'interazione. Secondo Fairhurst e Cooren (2004: 134), la IA si occupa dei processi relazionali sulla cui base un'organizzazione viene a strutturarsi come un'entità le cui caratteristiche esercitano a loro volta un potere di coercizione sul sistema di relazioni. Il tipico campo di indagine dell'IA è infatti proprio quello dei "costrutti organizzativi", con i seguenti focus (ibid.; Fedele, 2007; Tscherning, 2011):

- leadership e potere;
- strategie e tattiche di negoziazione;
- i comportamenti e le pratiche che gli attori mettono in atto nell'interazione con le tecnologie.

Nel caso del terzo focus sui comportamenti e le pratiche umane nell'interazione con le tecnologie, l'idea di base è che il rapporto tecnologia-società sia qualcosa di assolutamente poco lineare. Il riferimento va spesso alle modalità di "appropriazione fedele o infedele delle tecnologie" (Dwivedi, 2012:36)[11], da intendersi come utilizzo coerente o meno con lo spirito originario e il generale intento con cui tali tecnologie sono state concepite. Gli stessi autori (Fairhurst e Cooren, 2004: 133-134) individuano cinque tipi diversi di approcci all'interno della IA:

1) studi basati sull'*Interaction process analysis* di Bales;

2) il comportamentismo di Watson e Skinner;

3) le analisi sulle dinamiche di negoziazione;

4) l'*Adaptive Structuration Theory* (AST) di De Sanctis e Poole, basata su un adattamento della teoria di Anthony Giddens alle interazioni dei gruppi e delle organizzazioni con le tecnologie dell'informazione;

5) la ricerca sull'interazione dei sistemi, che si rifà alla teoria dei sistemi di Watzlawick e Bateson.

[11] **Traduzione nostra**. Nel testo originale (Dwivedi, 2012:36) si parla di "faithful or unfaithful appropriation".

Gli studi basati sull'*Interaction Process Analysis* di Bales sono i precursori delle ricerche riguardanti la leadership autocratica o democratica delle organizzazioni.
Il terzo approccio ha un raggio di applicazione consolidato nelle indagini sugli ambienti tipo eTandem o tele collaborazione, in quanto si focalizza sulle fasi o sugli stadi dei processi negoziali, sui format dei messaggi, sulle sequenze tattiche di contrattazione e sulla messa in atto delle regole nel contesto comunicativo.
L'AST (*Adaptive Structuration Theory*) si occupa invece della reciproca influenza della tecnologia e dei processi sociali sui mutamenti organizzativi, con studi che dimostrano come l'appropriazione della medesima tecnologia possa condurre a differenti risultati.
Il quinto approccio menzionato da Fairhurst e Cooren, infine, tratta in particolar modo del controllo interattivo nel lavoro di *routine*, evidenziando i meccanismi di controllo tramite l'adozione di codici relazionali, nei quali ogni turno di parola può essere "assertivo", "di accettazione" o "di neutralizzazione" sul controllo esercitato dalla frase precedente nel processo comunicativo.
Con riferimento a un ambiente eTandem, tuttavia, l'alternanza di due LS (obiettivo di apprendimento e veicolo di comunicazione) e il rapporto di reciprocità degli attori fa sì che gli aspetti comunicativi di *routine* nel controllo interattivo, a nostro avviso, si vadano a collocare in una posizione strettamente correlata alle dinamiche negoziali tra i partner. I codici relazionali stessi e le formule di routine, infatti, non di rado passano attraverso una fase negoziale prima di essere condivisi, soprattutto all'interno di un rapporto tra parlanti nativi e non nativi. Il terzo e quinto approccio (cfr. sopra punto 3 e 5), dunque, meritano di essere posti in stretta relezione.
La negoziazione, peraltro, non si limita a focalizzarsi su forme e significati linguistici correlati a compiti espliciti e programmati (un task, attività o esercizi basati su una tecnica o un insieme di tecniche, etc.) oppure emergenti, in modo non preordinato, dal flusso conversazionale intorno a una serie di probabili topic (letteratura, cinema, cucina, sui e costumi, avvenimenti quotidiani, ecc.), ma è anche finalizzata a generare modalità collaborative e metodi di lavoro, incidendo di volta in volta - in modo dialettico e autoriflessivo - sui diversi aspetti da costruire, mantenere o cambiare dell'organizzazione del proprio (discussione e scelta dei topic, strategie di sostegno tra pari, la pianificazione del lavoro, ecc.). Nel momento in cui i partner discutono e negoziano su come organizzare il lavoro in eTandem, incorrono in vuoti di comprensione pressoché inevitabili, spingendo la negoziazione sul terreno metalinguistico: i partner sono costretti a riflettere sul

linguaggio in uso per poter trovare una o più soluzioni operative e/o discutere le procedure da adottare. Proprio questo aspetto della negoziazione comprende anche i sopra citati meccanismi *routinari* di controllo dell'ambiente e implica la possibilità di un livello metalingustico della comunicazione e dell'apprendimento, a maggior ragione in un ambiente di comunicazione bilingue come l'eTandem. Forniamo a tal riguardo un esempio, a nostro avviso significativo:

(…) [11.00.26] Miloš Bugarski: alora facciamo l`intervista

[11.01.13] Miloš Bugarski: come ho capito, dobbiamo scrivere **i domandi** in italino (io) e in serbo (tu)

[11.01.30] Miloš Bugarski: **le domande***

[11.01.32] Sebastiano: mhm, interessante

[11.01.41] Sebastiano: io ho capito il contrario!

[11.01.56] Miloš Bugarski: le mie domande sono un po` pazzo

[11.01.59] Miloš Bugarski: :)

[11.02.03] Sebastiano: meglio!

[11.02.23] Miloš Bugarski: aspeta vado **confirmare** al site

[11.03.09] Miloš Bugarski: **affermare***

[11.03.17] Miloš Bugarski: esista confiramre?

[11.03.48] Sebastiano: allora, esiste sia confermare che affermare

[11.04.00] Sebastiano: ma tu cosa vorresti dire?

[11.05.08] Sebastiano: (hai ragione tu, comunque, tu mi fai le domande in Italiano e io ti faccio le domande in Serbo)

[11.05.28] Sebastiano: forse volevi dire che vai a controllare?

[11.05.29] Miloš Bugarski: ho voluto dire che vado al site danubardia per affemare questo

[11.05.32] Miloš Bugarski: aaa

[11.05.40] Miloš Bugarski: si

[11.05.41] Sebastiano: controllare

[11.05.48] Sebastiano: affermare vuol dire *potvrditi*

[11.06.01] Sebastiano: e anche confermare direi **(…)**

La traccia di chat sopra riportata evidenzia come il NS, pur avendo colto con ogni probabilità le intenzioni del NNS (nel suddetto contesto *"aspeta vado **confirmare** al site"* non è cosiderabile una frase dal significato opaco), si trova stimolato ad assecondare il

sbisogno di accuratezza linguistica del partner, che si esprime attraverso un'immediato tentativo di autocorrezione, seguito da una richiesta di spiegazioni sul verbo appropriato da utilizzare. Al di là dell'efficacia o meno di questa sequenza di negoziazione, è interessante notare come la ricerca di un'espressività appropriata al contesto implichi compresenza di *focus* sulla *forma* e sul *significato* andando a riferirsi, in questo caso, proprio agli aspetti routinari della comunicazione, cioè a quelle componenti fraseologico-lessicali che, in realtà e al di là della presenza o meno di obiettivi espliciti di apprendimento linguistico, sono tipicamente rintracciabili in qualsiasi situazione collaborativa e rientrano nella competenza pragmalinguistica.

La produzione di atti con funzione metalinguistica va pertanto vista nell'ottica di una "metalingua conversante", dotata di una sua specifica valenza veicolare: la riflessione sulle lingue obiettivo veicola infatti messaggi il cui scopo non si esaurisce nella soluzione del problema grammaticale in sé, ma pone il *cum–prehendere* ("*prendere insieme*") su un piano di una ricerca di forme e significati appropriati, la cui condivisione è il presupposto per co-gestire l'ambiente. Questo tipo di manifestazioni linguistiche esprimono l'esercizio di un *controllo* sull'apprendimento (v. autogestione e autonomia, Capitolo 1; White, 2007) e, in definitiva, ricadono nell'ambito concettuale dell'autonomia. I piani metalinguistico e pragmalinguistico sono pertanto da considerare come assolutamente sinergici all'interno del dialogo tra NS-NNS: la necessità di decodificare, disambiguare, rendere chiari i messaggi, sia a livello di ricezione-comprensione che di controllo sulla trasparenza e correttezza formale della produzione linguistica, risponde all'esigenza di gestire efficacemente il proprio spazio di lavoro e di apprendimento (Verschueren, 2004: 53). Secondo Tomasello (citato da Verschueren, ibid.) il metalinguaggio è parte delle *"abilità delle persone di identificarsi gli uni con gli altri e, quindi, di lavorare in modo collaborativo verso obiettivi comuni".*

Il processo di negoziazione, quindi, nell'eTandem riguarda tanto i processi di apprendimento linguistico fondati su obiettivi, metodi e strumenti già esplicitati e condivisi a partire dal protocollo, che uno spettro assai vario di situazioni più spontanee o estemporanee, nelle quali la natura dell'apprendere non è né esclusivamente linguistica né riflesso di un percorso precostituito o di una traccia di percorso da sviluppare. L'organizzazione del lavoro tra partner, con le sue fasi dedicate alla programmazione autogestita (in relazione al protocollo e alla sua interpretazione), spesso si colloca tra questi due ambiti, poiché il dialogo collaborativo tra NS e NNS comporta attività comunicative

impreviste e ad elevato carico cognitivo che, essendo a loro volta veicolate in una delle due LS obiettivo, come sopra evidenziato dall'analisi della traccia di chat, comportano ricadute collaterali in termini apprendimento linguistico globale, al di là di obiettivi prefissati. Durante l'apprendimento della lingua, al contempo, si apprende qualcosa (o si impara a riflettere) anche sul proprio ambiente, sul proprio mondo psichico, affettivo, relazionale e su quello del partner.
Sulla base delle suddette considerazioni di natura teorica ma anche riferite al nostro contesto didattico e di apprendimento, basato su un preciso modello di autonomia (Anderson e Garrison, citato in White, 2007; cfr. Capitolo 1) nell'apprendimento a distanza, l'approccio di indagine più adeguato alla natura dei dati della nostra ricerca ci sembra quello basato su un'analisi interazionista (IA), aperto sia alla terminologia della CA che a una riflessione di natura più specificamente linguistica, tipica invece dell'ambito di DA. Se intendiamo l'autonomia come il *controllo dell'apprendente* sul proprio ambiente di apprendimento (ibid.), l'analisi interazionista sulle dinamiche negoziali e sul rapporto di influenza tra tecnologia, processi sociali e mutamenti organizzativi è ciò che ci apre alla possibilità di:

- ottenere una dimensione qualitativa del modo in cui il controllo viene esercitato in un dato periodo temporale;
- comprendere, attraverso le dinamiche conversazionali, come l'azione di controllo muta in relazione al tipo di protocollo di eTandem, in base cioè all'evolversi delle caratteristiche del progetto didattico;
- fornire un contributo all'elaborazione futura di un modello di osservazione dei processi di autonomia in ambito eTandem.

La scelta in favore della IA è inoltre giustificata dal fatto che permangono dei dubbi metodologici sul fatto che l'eTandem - in particolar modo nei format didattici-protocolli oggetto di questa ricerca - possa costituire un terreno di applicazione nel quale svolgere un'analisi della conversazione autentica. Parte di questi interrogativi, peraltro, si riflettono anche in ambito dell'analisi del discorso e dell'analisi delle interazioni, con la differenza - a nostro avviso non trascurabile - che queste due discipline ammettono sicuramente una produzione elicitata dei dati (Nunan, 1992). Il prossimo paragrafo presenta una riflessione

epistemologica su queste discipline di analisi e il metodo di produzione dei dati in rapporto alle caratteristiche del nostro contesto di sperimentazione eTandem e di ricerca.

### 2.2.5 Analisi conversazionale, *discourse studies* e eTandem: riflessioni epistemologiche

L'eTandem può essere paragonato a una sorta di "ambiente lagunare" tra l'alveo dell'apprendimento formale della classe di lingua e il *mare magnum* delle situazioni tipicamente informali della vita quotidiana. Questo porsi come "territorio di mezzo" ne fa un potenziale punto di incontro e di rielaborazione tra i processi di apprendimento nella classe di lingua e quelli esterni ad essa, descrivibili dai più disparati contesti di *esposizione alla/interazione in* LS o L2 - come la lettura di un testo e l'ascolto di canzoni, la visione di programmi televisivi, le cumunicazioni via web, gli incontri faccia a faccia durante i soggiorni all'estero, ecc.. Se teniamo come riferimento valido la distinzione tra contesti formali, non formali e informali (cfr. Capitolo 1, par.1.2 e ss.), l'eTandem si presta ad accogliere uno spettro di possibili piattaforme di apprendimento che vanno dal non formale al formale, sulla base della presenza o meno di una semplice variabile: l'*integrazione nel curriculum di lingua*. Questa comporta di necessità:

- dal punto di vista della didattica e degli apprendenti (nel passaggio dal non formale al formale) un'ampia varietà di potenziali scenari di apprendimento che impongono di operare delle scelte diverse sul piano del programma e del *counseling*, con tutta la complessità organizzativa e di riflessione metodologica che ciò comporta;
- dal punto di vista della ricerca, un incremento delle possibilità del ricercatore di entrare in interazione con i soggetti nell'ambiente di apprendimento e quindi di produrre forme di elicitazione dei dati da analizzare.

Riteniamo inoltre utile disambiguare l'eventuale sovrapposizione tra "metodo di generazione naturalistico" dei dati e "apprendimento naturale". Il primo concetto, come già sottolineato in precedenza, riguarda il modo in cui vengono prodotti i dati da analizzare e sottende un nucleo di problematiche che accomunano le diverse specialità in ambito di

*discourse studies*, mentre il secondo può riferirsi sia a una certa idea dell'apprendimento (dell'insegnante, del discente, dell'*input*, dell'ordine di acquisizione ecc.) che al c.d. "metodo naturale" di Krashen, sempre rimandendo nel territorio dell'approccio comunicativo (Balboni, 2008: 243-244). A nostro avviso, l'idea stessa di apprendimento "naturale" o "spontaneo", oltre a non essere del tutto adeguata a descrivere l'ambiente dell'eTandem, può condurre all'equivoco di trovarci di fronte a dati prodotti in modo naturalistico *tout court*.

Porsi il problema del metodo con cui vengono prodotti i dati da analizzare investe le caratteristiche del contesto sociale e la posizione rispetto ad esso del ricercatore, con le sue domande, gli strumenti di analisi scelti e lo status epistemologico delle discipline a cui sceglie di fare riferimento.

Rispetto ai mutamenti storici ai quali abbiamo accennato, le vicende del rapporto tra CA, contesti di comunicazione mediata dal computer e contesti di apprendimento delle lingue appaiono emblematiche. Se è vero che questa disciplina è figlia dei magnetofoni portatili - e del conseguente impulso a registrare, trascrivere e interpretare una massa di situazioni spontanee del parlato quotidiano – i successivi progressi nel campo delle telecomunicazioni e il legame con la glottodidattica e le glottotecnologie ne hanno determinato un ampliamento degli orizzonti, con una serie di tendenze ma anche di criticità:

- pur dichiarando una vocazione per l'oralità (Wooffitt, 2005; Liddicoat, 2007), le *chat lines* costituiscono un enorme serbatoio di dati che, di fatto, ha dato alla CA l'opportunità di aprirsi alla comunicazione scritta;
- il rapporto tra CA, glottodidattica e glottotecnologie si è da tempo stabilito (cf. Zorzi, 1996; Tudini, 2010; Linell&Luckmann, 1991; Orletti, 2000), con particolare interesse per il Tandem sia nella versione in classica in presenza (Rost-Roth, 1995), sia nella sua più recente veste telematica con le annesse pratiche di scrittura, come dimostrato da una serie di studi condotti sulle *chat* bilingue (Tudini, 2002; Leone, 2009, Tudini 2010);
- se consideriamo il fatto che la CA dovrebbe, almeno in linea di principio, analizzare dati "naturalistici" (Nunan, 1992; Gobo, 2006), l'apertura alla classe di lingua e a contesti comunicativi glottodidattici come l'eTandem, è ricca di conseguenze dal punto di vista epistemologico, in quanto potrebbe aprire a

situazioni in cui i dati vengono prodotti - in misura maggiore o minore e con diverse tecniche - tramite *elicitazione*. Si veda, a questo proposito, lo studio di Junko Mori citato in precedenza, il quale presenta un'*elicitazione* tramite task linguistici.

La tabella seguente intende integrare lo schema originario di Nunan (1992: 161) e i quesiti peraltro già sollevati dall'autore con le riflessioni emerse sul nostro terreno di ricerca. La Tabella 2.1 sintetizza l'attuale situazione della CA e, di riflesso, anche delle altre principali discipline dei *discourse studies*, in relazione ai possibili interrogativi che sorgono sull'applicabilità nei contesti di eTandem/tele collaborazione.

**Tabella 2.1.: Metodo di generazione dei dati, tipo di analisi e unità di analisi in un contesto eTandem. Adattamento da Nunan (1992:61)**

| | **Analisi del discorso** | **Analisi conversazionale** | **Analisi dell'interazione** |
|---|---|---|---|
| **Metodo di generazione dei dati** | INVENTATO<br>ELICITATO<br>NATURALISTICO* | NATURALISTICO* | ELICITATO<br>NATURALISTICO* |
| **Metodo di generazione dei dati** | PARLATO<br>SCRITTO | (In origine e concezioni più "ortodosse") PARLATO;<br>(sviluppi più recenti) SCRITTO | PARLATO<br>SCRITTO |
| **Tipo di analisi** | CATEGORICA | INTERPRETATIVA | INTERPRETATIVA |
| **Unità di analisi** | LINGUISTICA | NON LINGUISTICA | LINGUSTICA+NON LINGUISTICA |
| **Contesti di Telecollaborazione/ eTandem** | **Metodo:**<br>- da **"quasi-naturalistico"** (paradosso di Labov) a **elicitato**<br>- Non è applicabile il metodo inventato | **Metodo:**<br>da **"quasi-naturalistico*"** (paradosso di Labov) a **elicitato** | **Metodo:**<br>da **"quasi-naturalistico*"** (paradosso di Labov) a **elicitato** |

Con riferimento ai contesti di eTandem (e telecollaborazione) abbiamo ritenuto opportuno non trascurare un importante il seguente quesito metodologico, tipico dell'analisi qualitativa:

*Fino a che punto è possibile tracciare un confine tra "produzione naturalistica" e "produzione elicitata" dei dati?*

La domanda evidentemente resta del tutto aperta. La stessa produzione di dati tramite "elicitazione", d'altronde, appare come qualcosa che si colloca a cavallo tra osservazione naturalistica ed esperimento formale (Nunan, 1992). Il classico "paradosso dell'osservatore" di Labov (1972) ci porta a pensare che, nel caso della ricerca in ambito eTandem, la produzione dei dati possa realisticamente spaziare da un metodo che preferiamo definire "quasi naturalistico" o "pseudo-naturalistico" a uno "elicitato", sulla base delle seguenti riflessioni:

- il *metodo naturalistico* di produzione dei dati ci sembra non del tutto realizzabile nel momento in cui le interazioni eTandem, oggetto di indagine, vengono rese tracciabili in modo consensuale dagli stessi soggetti apprendenti e condivisibili all'esterno, a partire dalle istruzioni date da un ricercatore (o docente o counselor) e riguardanti operazioni di routine (registrazione tramite software salvataggio traccia di chat) precedenti o successive e ad ogni incontro in LS. Tali operazioni fanno parte di un patto formativo e bastano di per sé per rimarcare agli apprendenti la loro condizione di soggetti osservati, rendendoli consapevoli e condizionandone la resa in termini di spontaneità comunicativa. Per questa ragione preferiamo utilizzare la definizione "pseudo-naturalistico" o "quasi naturalistico": non è uno stratagemma retorico ma una forma di prudenza terminologica;

- il *continuum tra "quasi naturalistico" ed "elicitato"* nell'eTandem è descrivibile da due possibili macro-scenari di apprendimento e di ricerca: da un lato esistono protocolli operativi ad alto livello di autogestione, senza alcun intervento *in itinere* del ricercatore, mentre dall'altro lato ve ne sono altri che prevedono il ricercatore come parte attiva dei processi, osservatore partecipante che fornisce strumenti di counseling e/o instaura altre forme di interazione più o meno diretta con il contesto, per esempio tramite chat o forum. Il ricercatore, inoltre, può anche ricoprire la veste di counselor-docente, come nel caso della nostra ricerca-azione. Nel caso vi sia l'intervento *in itinere* di uno o più ricercatori, saranno le peculiari caratteristiche della piattaforma didattica e delle tecniche di elicitazione a creare diversi esiti qualitativi in temini di dati prodotti. Il nostro contesto di ricerca può chiarire la

questione: c'è una differenza sostanziale tra una produzione elicitata dei dati tramite un protocollo nel quale il ricercatore fornisce un *set* di strumenti ad uso autonomo dei partner, ma rimane sostanzialmente ai margini delle loro interazioni, e un'altra che, al contrario, si caratterizza per un programma con obiettivi e mete di apprendimento esplicitamente mediati con il ricercatore attraverso un forum di *counseling*. Il primo caso corrisponde alla prima fase della nostra sperimentazione, mentre il secondo descrive il protocollo *task-based*;

- l'*elicitazione linguistica*, nel caso di una ricerca in ambito eTandem, di fatto, può essere esercitata principalmente su due piani: all'*interno* dell'ambiente di apprendimento, attraverso le strategie e le tecniche messe in atto tra i pari durante la conversazione che ha luogo nei canali eTandem, e dall'*esterno verso l'interno*, tramite tecniche e strumenti usati dal ricercatore-osservatore, per esempio, discutendo con i partner e incoraggiandoli e/o suggerendo loro certi modi di procedere o tipi di attività. Le prime manifestazioni potrebbero essere definite "naturali" (nel senso di "dati naturalistici") solo nella misura in cui si riesca a dimostrare che non sono influenzate dalle seconde e, quindi, non hanno legame causa-effetto con l'elicitazione esercitata dal counselor e/o dal ricercatore. Ogni tentativo di tracciare, su questo tipo terreno, delle nette distinzioni terminologiche, ci appare quindi piuttosto scivoloso;

- gli *strumenti* e le *tecniche di elicitazione* per indurre/controllare la produzione dei partner sulla base del livello di analisi scelto possono essere molteplici: stimolazioni tramite immagini, *role play*, *story-telling*, interviste, questionari, diverse tipologie di task, ecc. (Nunan, 1992; Davis, 1995). Nel contesto della seconda fase di sperimentazione ci siamo basati su una stimolazione attraverso dei task e vari momenti di discussione partecipata sul forum.

Nel caso della nostra ricerca eTandem, l'elicitazione dei dati dall'esterno verso l'interno, esercitata dal ricercatore, ha spaziato da un livello "a bassa intensità dialogica", con la sperimentazione del primo protocollo, a un livello "ad alta intensità dialogica" con la sperimetazione del secondo protocollo task-based, caratterizzata da una frequente interazione su piattaforma wiki tra partner e *counselor-ricercatore*:

- con il *primo protocollo* (*senza task*), l'elicitazione dei dati è stata condotta attraverso i questionari-intervista e, *in itinere*, somministrando strumenti di apprendimento ad uso autonomo, con eventuali (ma di fatto sporadiche) comunicazioni via mail di supporto e un forum di *conseling* rimasto di fatto inutilizzato;
- con il *secondo protocollo task-based*, i dati sono stati elicitati tramite un programma task-based costruito con i partecipanti, con momenti di confronto e di revisione del percorso anche durante lo svolgimento dei task: il dialogo collaborativo ha trovato nella piattaforma wiki PBworks il suo luogo centrale di comunicazione, con un'azione di *counseling* sul forum che avveniva principalmente tra apprendenti, docenti e ricercatore, ma a volte anche solo tra pari. Questo contesto comunicativo ha generato un'elicitazione basata su un alto livello di intensità dialogica e di prossimità tra partner e counselor: la piattaforma wiki è infatti uno spazio sociale di apprendimento "perimetrale" rispetto all'ambiente eTandem, costituendosi come parte dei processi di *scaffolding*. La metafora dello "spazio perimetrale" ci sembra adeguata in quanto rimanda metaforicamente alle strutture architettoniche di contenimento, rinforzo e portanti: il protocollo operativo nella seconda fase di sperimentazione prevede infatti che i partner interagiscano nell'ambiente eTandem (canali sincroni e quasi-sincroni Skype) passando attraverso la telecollaborazione del forum wiki, che si caratterizza per l'esercizio di precise procedure, riferite a diverse fasi di lavoro con relative attività e funzioni. Se la piattaforma wiki è, di fatto, lo spazio di comunicazione che avvolge lo spazio di apprendimento in eTandem, è naturale che vi sia un'influenza reciproca tra i due ambienti. In un'ottica costruttivista, abbiamo un doppio livello di processi di *scaffolding* ("impalcatura"): uno interno e tra pari, nell'ambiente eTandem e uno esterno, appunto "perimetrale", ad uso sia dei pari che del counselor.

Il primo protocollo postula un grado elevato di autogestione, in base al quale, il programma di apprendimento dovrebbe scaturire dall'iniziativa autonoma dei partner, sulla base degli strumenti di supporto forniti dai counselor. I dati raccolti dai questionari-intervista iniziali non rientrano nei nostri foci di ricerca ma fanno parte dell'indagine preliminare, funzionale

a conoscere il contesto della prima sperimentazione, mentre gli strumenti forniti dai *counselor* (diario dell'apprendente e griglie di analisi), contrariamente a quanto auspicato, sono stati quasi del tutto trascurati dai partner e, dunque, non hanno consentito una soddisfacente elicitazione dei dati. La resistenza dimostrata verso l'uso di tali strumenti e le critiche manifestate attraverso i questionari-intervista finali, come già in precedenza sottolineato, sono ciò che ha stimolato la progettazione del protocollo task-based e, di conseguenza, un metodo di elicitazione dei dati radicalmente diverso. Sulla base di tali considerazioni, attraverso il nostro focus di ricerca abbiamo posto a confronto la produzione linguistica messa in atto con i due diversi protocolli eTandem, consapevoli di questa differenza di fondo:

- *nella prima sperimentazione*, la conversazione tra pari risulta, di fatto, debolmente elicitata (e nostro malgrado, "quasi naturalistica") come effetto del disatteso utilizzo degli strumenti e del ruolo marginale del *counseling*;
- *nella seconda sperimentazione,* la conversazione diviene invece apertamente "elicitata" attraverso la cornice operativa del programma task-based e la mediazione dei processi sul forum di counseling di supporto all'autonomia. Questi due elementi chiave del protocollo task-based, tra loro collegati sulla piattaforma wiki, hanno avuto l'effetto di consolidare il ruolo già attivo dei *counselor* e del ricercatore rispetto ai processi di apprendimento tra pari, portando al contempo un'elicitazione effettiva dei dati prodotti, a partire da tecniche diverse alla prima sperimentazione.

Sulla base di queste considerazioni, riteniamo che sia possibile tracciare una rappresentazione di massima del rapporto tra la natura del dato linguistico prodotto (naturalistico vs elicitato), il contesto dell'interazione e il tipo di protocollo di eTandem, riassumibile nella seguente Tabella 2.2.

**Tabella 2.2 - Il tipo di protocollo di eTandem e i possibili scenari di ricerca**

| **Caratteristiche del protocollo eTandem e scenario di ricerca (posizione del ricercatore, tipo di approccio e metodo di produzione dei dati)** |
|---|

<table>
<tr>
<td>Tipo di protocollo didattico<br><br>e di contesto<br>(formale, non formale)</td>
<td>Autogestione totale<br><br>Contesto autoesplicativo<br><br>- poche regole per spiegare l’eTandem, a cosa serve e come si interagisce<br><br>- matching partner autonomo<br><br>- Apprendimento non formale<br><br>(di tendenza “non curricolare”)<br><br>- Autovalutazione formativa<br><br>(eventuale quella sommativa)<br><br>- Possibilità di testing linguistico</td>
<td>“Autogestione mediata”<br><br>Contesto autoesplicativo +supporto di counseling<br><br>- Apprendimento non formale (non curricolare)<br><br>- Apprendimento formale (valore curricolare)<br><br>- Possibile matching partner mediato da figure istituzionali<br><br>- Valutazione e Autovalutazione:<br><br>>formativa (progetti non curricolari e curricolari)<br><br>>sommativa (progetti curricolari)<br><br>- Possibilità di testing linguistico</td>
</tr>
<tr>
<td>Piattaforma di counseling</td>
<td>Non è presente</td>
<td>Presente (con possibile coincidenza di counselor-ricercatore)<br><br>attraverso canali tipo Skype (videochiamata e video chat), e-mail, piattaforma-forum Moodle, ecc.</td>
</tr>
<tr>
<td rowspan="2">Posizione del ricercatore rispetto al contesto di apprendimento.<br><br><br><br>Metodo di produzione e tipologia dei dati</td>
<td colspan="2">I°) OSSERVATORE NON PARTECIPANTE, APPROCCIO NATURALISTICO</td>
</tr>
<tr>
<td colspan="2">Protocollo eTandem: autogestione totale o autogestione mediata<br><br>>>> Presenza esterna all’ambiente di apprendimento e di programmazione didattica. Si limita rilevare i dati (tracce orali e scritte) forniti consensualmente dai partner, ma non c’è alcuna interazione diretta o indiretta:<br><br>- nessun contatto ricercatore-partner in presenza o telematico: no elicitazione in via dialogico-discorsiva (per es. interviste o focus group con coppie di partner)<br>- nessuna forma di elicitazione dei dati tramite somministrazione ai partner e ai docenti di questionari, interviste scritte, griglie da compilare, ecc.<br><br><u>“PSEUDO-NATURALISTICO</u>” con analisi di :<br><br>• Tracce conversazionali, orali e scritte prodotte in eTandem: registrazioni dai canali sincroni (tipo Skypecall), asincroni (chat).<br>• Tracce scritte prodotte in eTandem: testi e-mail (o tramite eventuali altri canali, forum, blog, Twitter, Facebook, ecc.).</td>
</tr>
<tr>
<td>Posizione del ricercatore rispetto</td>
<td colspan="2">II°) OSSERVATORE PARTECIPANTE, IN INTERAZIONE CON GLI ATTORI (PARTNER E COUNSELOR)</td>
</tr>
</table>

| **al contesto di apprendimento.** | **[Con protocollo ad autogestione totale]**<br><br>- Partecipa con diversi possibili livelli di prossimità rispetto all'ambiente eTandem e diverse modalità di interazione con i partner<br><br>- Ambiente dell'interazione:<br><br>incontri in presenza, (video)chiamata e chat, e-mail, piattaforme tipo *Moodle*,<br><br>ecc. | **[Con protocollo ad autogestione mediata]**<br><br>- Partecipa con diversi possibili livelli di prossimità rispetto all'ambiente eTandem e diverse modalità di interazione con i partner<br><br>- Possibile scenario di ricerca – azione: counselor e ricercatore coincidono<br><br>- Ambiente dell'interazione:<br><br>incontri in presenza (video)chiamata e chat, e-mail anche a scopo didattico, piattaforme tipo *Moodle*, ecc. |
|---|---|---|
| **Metodo di produzione e tipologia dei dati** | **ELICITATO con analisi di:**<br><br>**[Protocollo ad autogestione totale]**<br><br>- Tracce conversazionali prodotte in eTandem, orali e scritte: registrazioni dai canali sincroni (tipo Skypecall), asincroni (chat)<br><br>- Tracce scritte prodotte in eTandem: testi e-mail (o tramite altri canali, forum, blog, Twitter, Facebook, ecc.)<br><br>- Tracce scritte prodotte con tecniche di elicitazione non conversazionali: somministrazione di questionari, griglie, diari dell'apprendente, ecc.<br><br>- Tracce scritte e orali prodotte con tecniche di elicitazione conversazionali via (video)chiamata e chat, forum/e-mail tramite interviste aperte e/o strutturate, focus group, ecc. | **[Protocollo ad autogestione mediata]**<br><br>- Tracce conversazionali prodotte in eTandem, orali e scritte: registrazioni dai canali sincroni (tipo Skypecall), asincroni (chat)<br><br>- Tracce scritte prodotte in eTandem: testi e-mail (o tramite altri canali, forum, blog, Twitter, Facebook, ecc.)<br><br>- Tracce scritte prodotte con tecniche di elicitazione non conversazionali: somministrazione di questionari, griglie, diari dell'apprendente, ecc.<br><br>- Tracce scritte e orali prodotte con tecniche di elicitazione conversazionali via (video)chiamata e chat, forum/e-mail, tramite interviste, attività di **counseling**, **negoziazione di task** e discussione sullo svolgimento di essi, focus group, ecc. |
| **Tipo di protocollo** | **Autogestione totale** | **Autogestione mediata** |
| **Obiettivi, mete, strategie e metodi di apprendimento** | Stabiliti autonomamente dai partner | In parte fissati autonomamente dai partner e in parte negoziati, a diversi livelli, con *counselor* o ricercatore-counselor, sulla base delle specifiche caratteristiche del protocollo-piattaforma didattica |

| Supporto all'autonomia | - Set di regole base per l'interazione<br><br>- Piattaforma eTandem con *matching partner*<br><br>- Eventuale set strumenti (tipo diario apprendente, attività, esercizi, ecc.) ad uso individuale e dei partner, da scegliere e adoperare in autonomia senza mediazione di *counseling* | - *In fase di programmazione*<br><br>Questionari-intervista e redazione negoziata (partner-counselor) di un programma di lavoro con metodi, obiettivi, mete, strumenti, task, attività ecc., tramite incontri di counseling in presenza e in via telematica (canali tipo Skype, piattaforme Moodle con forum, e-mail,ecc.)<br><br>- *In itinere*<br><br>griglie, questionari-intervista, diari apprendimento, vari tipi di task, ecc., tramite incontri in presenza e in via telematica (canali tipo Skype, piattaforme Moodle con forum, e-mail, ecc. |
|---|---|---|
| Supporto all'autonomia e valutazione | -Valutazione formativa<br><br>- Percorsi di automonitoraggio e autovalutazione, individuali e tra pari<br><br>- Possibilità di percorsi di testing<br><br>- Possibilità di valutazione sommativa, ma senza ricadute curricolari | - Valutazione formativa e (se con progetto curricolare) sommativa.<br>- Percorso misto con fasi integrate di: automonitoraggio, autovalutazione individuale e tra pari, valutazione con discussione pari-counselor, momenti di feedback valutativo ad opera esclusiva del counselor-docente, ecc. |

A seconda della posizione del ricercatore rispetto al contesto operativo, le cui caratteristiche sono chiaramente influenzate dal tipo di protocollo, l'eTandem ci consente di operare una scelta tra metodo di produzione di dati "quasi-naturalistici" e dati "elicitati", non diversamente da quanto avviene in una tradizionale classe di lingua. Nell'approccio naturalistico il tipo di protocollo potrà sicuramente influenzare la qualità dei dati raccolti e l'analisi, ma l'osservazione, in quanto tale, resta esterna al contesto e non interagisce con esso, mentre i metodi di produzione *elicitata* dei dati di analisi comportano, di necessità, uno stretto rapporto di influenza tra le scelte di elicitazione-interazione, l'ambiente di apprendimento e il tipo di protocollo, fino a ipotizzare scenari più complessi, nei quali il ricercatore stesso agisce, come nel caso della nostra esperienza di indagine, anche in veste di *counselor* e assume una posizione attiva all'interno della stessa piattaforma didattica.

Sulla base delle suddette riflessioni in ambito epistemologico e delle caratteristiche specifiche del nostro contesto di ricerca e della natura dei nostri dati, abbiamo optato per un approccio riconducibile all'analisi delle interazioni (IA). Il tratto che è emerso in modo piuttosto evidente dal confronto sui profili teorici e sul campo applicativo è la diversa concezione del linguaggio fra le tre principali specialità all'interno dei *discourse studies*. In particolar modo, la CA si mostra tanto interpretativa nel tipo analisi, quanto tendenzialmente "ortodossa" nella propria visione sulla natura del linguaggio (Gobo, 2006), in quanto l'ipotesi che accomuna autori tra loro diversi come Malinoswki, Searle, Austin e Wittgenstein, secondo cui *"il parlare è in sé stesso un'azione sociale"* (Duranti, 2005:221), viene radicalizzata, con il rischio di spingere l'oggetto di indagine ai limiti dell'autoreferenzialità: l'architettura del dialogo avrebbe infatti una propria *ratio intrinseca* e indipendente sia dalla dimensione della mente umana (psicologica, psicolinguistica, neurolinguistica, ecc.) che dal sistema sociale "esterno". In realtà, con la svolta degli anni novanta, attraverso il filone di studi sull'*institutional talk* (Schegloff, 1991; Heritage, Greatbatch, 1991; Heritage, 1997, 1998), la CA inizia a occuparsi di strategie intenzionali e di utilizzo delle risorse organizzative da parte dei membri sociali nello svolgimento di determinati task, il che comporta la riconsiderazione del *setting* comunicativo e del contesto sociale e psicologico come fonti di risorse essenziali per poter interpretare la conversazione umana (Gobo, 2006). Gli studiosi di DA e IA, al contrario, presentano un retroterra teorico disomogeneo e, pertanto, assumono inevitabilmente un punto di vista "eterodosso", aperto a molteplici correnti, etnometodologiche, antropologiche e linguistiche, riflettendo in misura maggiore il complesso sviluppo storico e interdisciplinare delle scienze del linguaggio, della cultura e della società, con la differenza sostanziale che la seconda appare saldamente ancorata a una concezione interazionista e non innatista del linguaggio (Gobo, 2006).
Nel contesto specifico del nostro studio di caso, la scelta di un approccio di tipo IA, pertanto, è stata il risultato di una serie di considerazioni riassumibili nei seguenti punti:

- il rapporto consolidato con la ricerca in ambito glottodidattico (Stern, 1983:493; Nunan, 1992; Nunan, 2013:231) e la maggiore chiarezza sui metodi di produzione dei dati considerati ammissibili (*naturalistico o elicitato*);
- la maggiore apertura nei confronti sia della DA che della CA (Nunan, 1992).

Nel nostro studio di caso, i tratti che abbiamo condiviso con la CA e la DA sono invece riscontrabili nei seguenti aspetti:

- alcuni utilizzi terminologici della CA come allocazione del turno (*turn-taking*), coppie adiacenti (*adjency pairs*), sequenza, meccanismi di riparazione, rilevanza del topic (*topical* relevance) - termini irtenuti mutuabili ai fini di un'interpretazione delle modalità conversazionali;
- l'interesse della DA per il *metalinguaggio*, visto come risorsa necessaria (se non precondizione) per un uso efficace della lingua negli atti comunicativi (Cameron, 2004), risorsa che contribuisce in modo vitale a "scambiare messaggi vincenti" (Balboni, 1999);
- l'interesse conseguente per i processi di *scaffolding*, l'analisi delle strategie di correzione dell'errore, i meccanismi di adeguamento discorsivo da parte degli apprendenti-partner a livello lessicale, morfosintattico ecc., le dinamiche negoziali tra pari, ecc., tutti aspetti che individuano molti punti di contatto tra tutte e tre queste discipline.

L'utilizzo di termini come *coppia adiacente* o *rilevanza del topic*, di conseguenza, non implica la condivisione dell'assunto più originario e radicale della CA, secondo cui il meccanismo della conversazione "si spiegherebbe da sé" (Gobo, 2006). La nostra ricerca infatti parte dal presupposto che l'interpretazione dell'architettura e dei meccanismi del discorso non possa prescindere dall'analisi dei contenuti, dal riferimento a un sistema di valori e significati, dal *setting* e dalle dinamiche psicologiche, emotive, affettive e relazionali dei partecipanti. Nel nostro caso siamo partiti dai contenuti del metalinguaggio.

## *2.3 Le domande di ricerca e le ipotesi*

I limiti oggettivi dovuti alle asimmetrie del progetto, contraddistinto in entrambe le fasi di sperimentazione da un peso curricolare ristretto e limitato ai partecipanti serbofoni, in quanto aree di criticità, saranno oggetto di riflessione e analisi nel Capitolo 4. Pur tenendo conto di alcuni episodi di abbandono da parte di coppie e di singoli e del ricambio di

partecipanti (il primo, fatto di per sé fisiologico, il secondo, evento positivo atteso, ma non scontato), la sostanziale linea continuità (dal punto di vista del contesto istituzionale e del profilo generale del gruppo di partecipanti) sulla quale si sono trovati ad operare tutti gli attori (cfr. par.2.1.1.3), ha contribuito a mantenere stabili, in entrambe le sperimentazioni, le caratteristiche dell'ambiente sociale e culturale di riferimento dell'intero progetto di eTandem. Questa relativa stabilità di contesto, sia sul fronte italofono che su quello serbofono, insieme all'analisi delle criticità rivenute nella prima sperimentazione e all'emergere di nuove esigenze per la seconda sperimentazione, ha incoraggiato la scelta di elaborare i metodi e gli strumenti di lavoro che hanno caratterizzato la seconda fase di sperimentazione "task-based". L'evoluzione della piattaforma didattica eTandem dal protocollo *senza task* al protocollo *task-based* ha così stimolato una serie di nuovi quesiti, due dei quali sono stati scelti come focus della nostra ricerca:

***I.*** *Quale influenza esercita il tipo protocollo di autogestione-piattaforma didattica sulle modalità conversazionali?*

***II.*** *Quale influenza esercita il tipo di protocollo di autogestione-piattaforma didattica sull'organizzazione dell'ambiente di apprendimento e sul percorso di autonomia dei partner?*

## *2.4 Gli strumenti della ricerca*

La definizione del focus di ricerca, nel nostro caso, è stata influenzata dall'evoluzione della piattaforma didattica tra la prima (2010) e la seconda fase (2011) di sperimentazione. Per questo motivo, riteniamo opportuno distinguere, sotto il profilo metodologico, due gruppi di strumenti:

- strumenti utilizzati per l'analisi preliminare del contesto e durante la prima fase di sperimentazione eTandem, tramite il quali abbiamo perseguito obiettivi di natura didattica;
- strumenti utilizzati per rispondere alle domande chiave relative al nostro focus di ricerca, il quale è andato definendosi nel corso della sperimentazione.

Il primo gruppo di strumenti è già stato oggetto di analisi nei paragrafi precedenti (par. 2.1.1.1), in quanto ricopre un ruolo importante nella fase preliminare della ricerca ma costituisce anche una componente significativa per descrivere l'esperienza didattica di sperimentazione. I questionari-intervista (precedenti alla prima fase di sperimentazione), l'analisi dei diari e delle griglie sulla correzione degli errori e, infine, le risposte ai questionari-intervista finali hanno costituito la base interpretativa che ha orientato la riprogrammazione didattica della seconda fase di sperimentazione. E' proprio attraverso questa attività di riprogrammazione del protocollo didattico che il nostro focus di ricerca è andato a definirsi in modo chiaro. Il secondo gruppo di strumenti è infatti stato scelto nel corso del 2011 e utilizzato per l'analisi comparata delle interazioni del primo protocollo (con alto livello di autogestione) e del secondo protocollo (task-based con piattaforma wiki) eTandem.
In particolar modo, abbiamo cercato di individuare, nelle tracce di dialogo, degli indicatori conversazionali corrispondenti a una serie di micro-funzioni specifiche che non di rado risultano intrecciate e sovrapposte all'interno dello stesso enunciato o sequenza di enunciati, condividendo la natura di "metalingua" nella comunicazione (cfr. Guk e Kellog, 2007).
Illustriamo successivamente quali sono gli indicatori conversazionali da noi presi in considerazione per analizzare le interazioni dei partner nei due studi di caso.

*I studio di caso: coppia M.&S.*. Le proprietà-funzioni di riferimento per l'analisi degli enunciati prodotti nell'interazione tra i partner sono di tre tipi:

- scambi negoziali mirati a organizzare il lavoro in coppia;
- rilevazione/correzione degli errori, sia autonoma del NNS che messa in atto dal partner NS;
- "scafffolging bidirezionale": processi di indagine riguardanti le grammatiche (morfosintassi, lessico, fonologia, ecc.) delle due LS obiettivo e dei contenuti non linguistici da esse veicolati messi in atto in modo esplicito dai partner all'interno del dialogo collaborativo.

*II studio di caso: coppia D.&V..* Le proprietà-funzioni di riferimento per l'analisi degli enunciati prodotti nell'interazione tra i partner sono i seguenti:

- Utilizzo della traduzione e del *code switching*
- Negoziazione
- processi di indagine riguardanti le grammatiche (morfosintassi, lessico, fonologia, ecc.) delle due LS obiettivo e dei contenuti non linguistici da esse veicolati messi in atto in modo esplicito dai partner all'interno del dialogo collaborativo
- Correzione dell'errore/sbaglio fornendo o suggerendo la soluzione
- Rilevazione dell'errore sbaglio non risolutiva, messa in atto per stimolare l'autocorrezione

La scelta di differenziare in parte il tipo di proprietà-funzioni di riferimento per l'analisi delle tracce conversazionali prodotte dalle due coppie, è giustificata in base alle seguenti considerazioni:

- si sono verificate delle differenze significative nella continuità di partecipazione ma soprattutto nella quantità dei dati da analizzare: la coppia M.&S. presenta un ammontare di ore di conversazione e sessioni nettamente superiore alla coppia D.&V.;
- la coppia di partner D.&V. ha completamente evitato l'utilizzo del canale sincrono vocale (video-chiamata *Skypecall)*, dedicandosi in modo esclusivo alla comunicazione scritta e quasi-sincrona via *chat line*, sia durante la prima che durante la seconda sperimentazione.

Il modo diametralmente opposto in cui le due coppie di partner prese in analisi hanno interpretato entrambi i tipi di protocolli di eTandem (senza task e con task) e il dislivello nella quantità di ore di conversazione, a nostro avviso, rendono fragile già in partenza qualsiasi intenzione di comparare i dati sul piano statistico-descrittivo, rendendo più credibile un confronto di natura puramente qualitativa tra i due studi di caso.
Riguardo agli indicatori conversazionali da noi selezionati per l'analisi delle tracce di dialogo, riteniamo opportune alcune considerazioni sul retroterra concettuale di riferimento ovvero su tre "concetti chiave" che appaiono strettamente interrelati sul piano degli approcci costruttivisti e interazionisti all'acquisizione linguistica: *metalingua*, *scaffolding* e

*negoziazione dei significati.*

*La metalingua.* Definire il metalinguaggio è un'operazione complessa, che va al di là della generale (e condivisa) considerazione che si tratta del linguaggio usato per parlare del linguaggio.
Il pensiero di Jakobson (1976: 32), nel contesto specifico della nostra ricerca, resta un fondamentale orientamento teorico:

"Un importante contributo della logica simbolica alla scienza del linguaggio consiste nell'avere sottolineato la distinzione tra *linguaggio-oggetto* e *metalinguaggio*. Come dice Carnap, ‹‹se dobbiamo parlare di un qualsiasi *linguaggio-oggetto*, abbiamo bisogno di un *metalinguaggio*››. A questi due diversi livelli del linguaggio, si può usare lo stesso repertorio linguistico; così possiamo parlare in italiano (in quanto metalinguaggio) a proposito dell'italiano (in quanto linguaggio-oggetto) e interpretare le parole e le frasi dell'italiano per mezzo di sinonimi, circonlocuzioni e parafrasi italiani. E' evidente che tali operazioni, classificate come metalinguistiche dai logici, non sono una loro invenzione: lungi dall'essere riservate alla sfera della scienza, esse si dimostrano parte integrante delle nostre *attività linguistiche abituali*."

Proprio a partire dall'idea che la comunicazione umana a tutti i livelli sia pervasa di metalinguaggio, Verschueren (2004:54-55) sostiene, rifacendosi alla lezione di Jakobson, che la significatività della concetto di metalingua, se misurata con un'ipotetica scala di giudizio, varia da "interessante e utile" a "assolutamente necessaria", a seconda della prospettiva che assumiamo. Nel primo caso consideriamo la metalingua come un amplissimo repertorio di possibili manifestazioni del linguaggio, mentre nel secondo caso guardiamo ad essa come una dimensione intrinseca della lingua, andando oltre i singoli fenomeni classificabili e intercettandone l'ambito nelle proprietà basilari di ogni singolo tratto del discorso (ibid.). Tenendo come riferimento i principali usi odierni del termine metalinguaggio, il quale presenta diversi gradi di *tecnicità*, in questa sede non ci occuperemo di codici linguistici altamente formalizzati (come, ad esempio, quelli propri di certe delle tecnologie informatiche), né di definizioni paradigmatiche o di terminologia linguistica (Adel, 1996: 161), bensì della metalingua messa in atto nella comunicazione quasi-sincrona e sincrona via chat e via Skypecall tra pari NS-NNS, in un contesto-ambiente sociale di apprendimento di tipo eTandem. Secondo Adel (ibid.), lo stretto legame di dipendenza dal contesto fa sì che ogni aspetto del linguaggio in oggetto possa essere usata, anche se in in via potenziale e in modo non necessariamente esplicito, come

metalingua. Dal punto di vista della teoria dell'apprendimento è largamente condiviso (Jakobson, 1976; Vygotsky, 1978; Paradis, 2004; Verschueren, 2004; Gee 2006) che la consapevolezza metalinguistica e il ricorso al metalinguaggio, a partire dalle situazioni più basilari di acquisizione della lingua madre e "interpretazione del segno linguistico per mezzo di altri segni della stessa lingua" (Jakobson, 1976: 32)costituiscano un supporto e un prerequisito di cruciale importanza tanto per l'acquisizione quanto per il normale funzionamento della lingua (ibid.). Queste considerazioni convergono nell'ipotesi del *comprehensible output* di Merril Swain (1985; 1995a; Swain e Lapkin, 1995), secondo cui l'*output* dell'apprendente ha una funzione di testare le ipotesi e, dunque, potrebbe essere definito, in senso lato, come parte di una metalingua.

Secondo la teoria funzionalista (Halliday, 1994; Halliday e Matthiesen 1999), fondamentale per la glottodidattica (Balboni, 2012), il legame tra *forma* e *funzione* è essenziale ai fini della comprensione (Gee, 2003:648).

Nel riferirci agli indicatori conversazionali come "funzioni del discorso", non intendiamo né ridurre l'intero flusso di comunicazione prodotto dal NS e dal NNS a una "metalingua" né, tantomeno, cercare di ridefinire il concetto di "funzione metalinguistica". Il nostro focus di ricerca non è di natura linguistica ma glottodidattica: l'analisi della produzione delle conversazioni parlate e via chat è infatti finalizzata a rispondere a interrogativi che riflettono bisogno di confrontare e valutare l'efficacia di due protocolli didattici di eTandem nell'ambito dell'autonomia degli apprendenti.

Gli indicatori da noi costruiti intendono, semmai, fornire una possibile chiave interpretativa rispetto ad alcune possibili proprietà/micro-funzioni afferenti alla metalingua e rintracciabili all'interno della conversazione. In realtà, noi ci appoggiamo al presupposto che il discorso, nell'interezza del suo fluire è un "fascio di funzioni" (Jakobson, 1976: 9), "agglomerato" non caotico (ibid.), ma dotato di una architettura e una gerarchia, tali per cui una singola funzione, come ad esempio quella *poetica* o *poetico-immaginativa* (cfr. Balboni, 2012), può risultare preminente o meno (Jakobson, 1976: 10) rispetto a un'altra (*referenziale*, *interpersonale*, ecc.) interrelata con essa. Come evidenziamo anche in sede di analisi dei dati (cfr. par.3.2.1.2; 3.2.2.2, Capitolo 3), all'interno dei singoli enunciati (atti, eventi comunicativi) esiste una naturale compresenza e spesso una forte "densità" di diverse funzioni, che nel nostro caso risulta spesso in stretto rapporto con le caratteristiche del task e le fasi specifiche di esecuzione.

*Lo scaffolding.* Avendo deciso di interessarci, nello specifico della nostra ricerca, ai fenomeni della metalingua nelle situazioni di dialogo tra NS e NNS con obiettivi di apprendimento linguistico tipiche dell'eTandem, siamo approdati a una serie di indicatori cui far corrispondere gli enunciati con specifiche proprietà-funzioni afferenti ai processi di *scaffolding* (Wood, Bruner e Ross, 1976), che ha le proprie radici concettuali nella vygotskyana *Zona di Sviluppo Prossimale*. Lo *scaffolding* è un insieme di processi volti a sostenere il bambino rendendolo capace di risolvere un determinato problema, di portare a buon fine un compito o di raggiungere uno scopo; uno spettro di attività che, altrimenti, risulterebbe, in assenza di supporto, superiore alle sue possibilità (Wood, Bruner e Ross, 1976). Nel corso dei decenni, l'idea di *scaffolding* ("impalcatura") ha avuto numerosi sviluppi sul piano teorico e delle applicazioni pratiche e di ricerca sia in glottodidattica (Ellis, 2003; Nunan, 2004) che nella formazione degli adulti (Rogoff, 1990; Bonk e Kim, 1998; Smith e Pourchot, 1998; Rogoff, 2003). Nella letteratura più recente, a partire da una riflessione sul significato metaforico di *"impalcatura"*, la parola *scaffolding* viene spesso sostituita da termini come "partecipazione guidata" (Rogoff, 1990; 2003) o "dialogo collaborativo" (Ellis, 2003:182), ma il sostrato concettuale resta pressochè inalterato. Se consideriamo lo *scaffolding* nelle sue sei componenti originarie (cfr. Wood, Bruner e Ross, 1976:98) alla luce delle caratteristiche di un ambiente di apprendimento eTandem con soggetti adulti, ci risulta comunque possibile operare un riadattamento delle definizioni, nel modo seguente:

1. **Adesione** (*Recruitment*). I partner mirano a stimolare in modo vicendevole l'interesse e la motivazione ad aderire a ciò che viene richiesto dal compito, sia che esso si presenti in una forma predefinita da interpretare e svolgere, sia che si tratti, più semplicemente, di negoziare una scelta di topic su cui discutere. Rispetto alla situazione originaria dell'adulto come tutor-guida del bambino (cfr. Wood, Bruner e Ross, 1976:98), l'eTandem si presenta da fortemente caratterizzato dall'alternanza delle due lingue obiettivo e dei ruoli, in rapporto di reciprocità. La conversazione, inoltre, non è necessariamente "dominata" dal *parlante nativo* (Leone, 2012), in quanto la lingua non è il solo obiettivo dell'apprendimento ma anche uno strumento per veicolare contenuti e aprire il confronto interculturale, a partire due "visioni del mondo".

2. **Riduzione dei gradi di libertà** (*Reduction in degrees of freedom*). Il partner NS semplifica il compito linguistico in "atti costitutivi" (*constituent acts*) fino a quando il

partner NNS riconosce di aver fatto una mossa giusta (e così facendo elimina i tentativi che sarebbero poco proficui) e colma le eventuali lacune. La dimensione globale del task viene dunque "scomposta" in vari sottolivelli, nei quali il soggetto apprendente è in grado di percepire da solo l'adeguatezza o meno di ciò che sta producendo. Questo processo non esclude affatto una direzione contraria e reciproca. Il NNS può infatti a sua volta esercitare un ruolo del tutto simile (Leone, 2012; Zuegler, Bent, 1991) rispetto, per esempio, ai contenuti del compito o alla riflessione sul metodo (sulle strategie, sulle tattiche) con cui esso viene affrontato, per effetto di una serie di "fattori chiave" squisitamente soggettivi, tra cui annoveriamo la maggiore padronanza all'interno di un ambito disciplinare, la familiarità con il progetto didattico, le "competenze glottomatetiche" (Balboni, 2008), la capacità di operare un transfer positivo delle varie esperienze di apprendimento ( Selinker, 1972:229; Odlin, 1989:18 ; ibid.:34).

3. **Mantenimento dell'orientamento** (*Direction maintenance*). Il NS cerca di mantenere l'obiettivo (linguistico-contenutistico) prefissato, sostenenendo la motivazione del partner NNS e spingendolo a persistere e a proseguire, facendo un passo in più. Anche in questo caso, il NNS può esercitare, a sua volta, un ruolo attivo sul mantenimento dell'orientamento, come succede quando richiama il partner NS a non eccedere, per esempio, nel divagare rispetto a uno o più topic ai quali viene attribuito un ruolo centrale nello svolgimento del compito, oppure stimolandolo a ottenere supporto nello sviluppo del percorso in una direzione piuttosto che in un'altra.

4. **Segnalazione delle caratteristiche determinanti** (*Marking critical features*). Il NS segnala o pone particolare enfasi, in vario modo, le caratteristiche del compito, ma cerca anche di far capire l'eventuale discrepanza tra quanto il partner ha prodotto e quella che potrebbe essere considerata una produzione corretta. Questa parte ha molto a che fare con i meccanismi di correzione (o in senso più ampio, con le "strategie di riparazione"). Dal momento che questa fase rimanda, in modo intenso, all'attivazione delle competenze metalinguistiche e metacognitive di due soggetti adulti, il *feedback* del NNS non si limita, di norma, ad essere assertivo o negativo, ma esprimerà a sua volta esprimere un'autonomia nella riflettere e porre domande rispetto sia ai contenuti veicolati dalla lingua sia alla forma della lingua prodotta: l'apprendente adulto, infatti, spesso dimostra una percezione chiara del grado di adeguatezza della qualità della propria produzione linguistica rispetto al compito e al contesto comunicativo, ben al di là del suo livello di competenza

comunicativa (Swain e Lapkin, 1995).

5. **Controllo del livello di frustrazione** (*Frustration control*). Il NS cerca di fare in modo che il partner NNS salvi la faccia in caso di errore, cercando di sostenerlo e non demotivarlo. Il problema dell'eccessiva dipendenza dal *tutor* sottolineata da Wood, Bruner e Ross (1976: 98) resta però a nostro avviso secondario nel caso dell'eTandem, in quanto appare arginabile prorpio grazie alla pratica dell'alternanza delle lingue e della reciprocità dei ruoli, la quale si riflette nella necessaria presenza dell'empatia e nel suo sviluppo, in modo tale che anche il NNS sarà a sua volta attento a contenere l'eventuale senso frustrazione del NS rispetto alla propria efficacia nel ruolo di tutor-facilitatore.

6. **Dimostrazione** (*Demonstration*). Il NS, operando una sorta di "idealizzazione" degli atti oggetto della *performance* linguistica, propone modelli di soluzione o sostiene il discente sulla strada della risoluzione, senza escludere di completare lui stesso il compito o di spiegare la procedura di una soluzione che in parte ha già avviato. Anche per questa fase valgono le stesse considerazioni su una dinamica nel senso opposto e reciproco, cioè dal NNS verso NS, fatte per le altre sei componenti-fasi dello scaffolding, in particolar modo per la seconda.

*La negoziazione del significato.* Gli indicatori conversazionali da noi scelti ci rivelano, ognuno da un'angolatura diversa, come i processi di *scaffolding* e la *metalingua* siano altresì rappresentabili come delle *negoziazioni del significato*. Long (1996:418) definisce la negoziazione del significato (*negotiation for meaning*) nel seguente modo:

E' il processo nel quale degli apprendenti e dei parlanti competenti (nella loro lingua obiettivo), nel tentativo di comunicare, forniscono e interpretano i segnali relativi alla propria comprensione e a quella dell'interlocutore, provocando così degli adeguamenti della forma linguistica, della struttura conversazionale, del contenuto del messaggio, o di tutti e tre, finchè non venga raggiunto un livello accettabile di comprensione" (traduzione nostra) [12].

Pur facendo riferimento a una concezione, spesso condivisa nella didattica delle lingue da costruttivisti e interazionisti, secondo cui il dialogo collaborativo o lo *scaffolding* si possono configurare, in senso ampio, come "negoziazione di significati", al fine di evitare

---

[12] **Testo originale:** "…the process in which, in an effort to communicate, learners and competent speakers provide and interpret signals of their own and their interlocutor's perceived comprehension, thus provoking adjustments to linguistic form, conversational structure, message content, or all three, until an acceptable level of understanding is achieved" (Long, 1996:418)

la ridondanza terminologica, abbiamo denominato gli indicatori sopra riportati con etichette chiaramente distinguibili l'una dall'altra, per meglio individuare le diverse funzioni dei singoli enunciati.

Inoltre, riteniamo che vi siano attività così complesse e ricche di sfaccettature, come la correzione degli errori che fanno parte della metalingua ma non sempre si presentano, in senso stretto o esplicito, come delle vere e proprie negoziazioni. Il NS, infatti, può mettere in atto correzioni sulla lingua prodotta dal NNS in modo risolutivo (cioè fornendo la struttura corretta) e ricevere indietro un semplice *feedback* routinario di assenso senza alcun reimpiego che, in modo silenzioso, riflette (e riconferma, implicitamente, la validità di) un negoziato già avvenuto in precedenza, i cui contenuti sono l'oggetto, il come e il quando, della correzione. Diverso sarà invece il caso in cui l'intervento correttivo si manifesta attivando dinamiche esplicite di riflessione sul piano metalinguistico e metacognitivo, partendo da un impulso autonomo del NS e/o del NNS, con un effetto di ben altra portata e qualità sulle traiettorie della conversazione. In questo senso, anche l'uso del *code switching* e della traduzione, finalizzati a riflettere, disambiguare, confrontare in modo contrastivo le due LS, rientrano sicuramente tra i fenomeni classici di negoziazione dei significati.

## *2.5 Il metodo di analisi degli strumenti*

L'analisi dei contenuti delle tracce conversazionali è mirata a fornire una descrizione della fenomenologia del metalinguaggio nella conversazione in eTandem, ponendo a confronto i due protocolli didattici diversi.

Illustriamo di seguito il metodo di analisi per i due studi di caso.

*I studio di caso.* Abbiamo preso in considerazione sia le conversazioni via *chat* (modalità "quasi sincrona") che quelle via (video)chiamata *Skypecall* (modalità "sincrona"), da noi successivamente trascritte. Pur riconoscendo l'importanza degli aspetti fonetici e paralinguistici (come i tratti sovrasegmentali) sul piano della metalingua, per ragioni di economia, non sono stati fatti rientrare tra i dati oggetto di analisi della presente ricerca.

La trascrizione delle tracce audio non ha seguito i criteri spesso impiegati dalle discipline *discourse studies* in questo ambito specifico. Le pause percepite nel parlato sono state

semplicemente rappresentate con il simbolo "[…]", mentre lo stato d'animo percepito dal ricercatore è stato segnalato con alcune emoticons tipicamente usate nella chat [☺ ;-) ☹] e/o con dei brevi commenti a margine in corsivo e tra parentesi, con il solo intento di fornire al lettore un'idea generale dell'umore dei partner nel corso conversazione.

Ogni singola battuta di dialogo, nella quale abbiamo rintracciato una o più di funzioni dei tre tipi sopra menzionati (per es. *"correzione"*) e/o contenuti ad essi correlati (per es. *"errore lessicale"*), è stata contrassegnata a margine con dei simboli riconoscibili dal programma *"find"* di microsoft word denominati in modo tale che il sistema di ricerca automatico non li confondesse con altri elementi del discorso: la funzione negoziazione, per esempio, è stata marcata con **[N]**, l'errore lessicale in lingua serba con **[lsk]**, la domanda o l'affermazione guida con **[DA-G]**, e così via. Seguendo questo tipo di criterio, ci è stato possibile calcolare la frequenza percentuale dei singoli fenomeni in modo relativamente semplice, minimizzando e limitando il margine di errore al fattore umano. Le frequenze percentuali dei singoli fenomeni sono state calcolate mettendo in relazione il numero di battute intercettate, sulla base delle caratteristiche date dalla classificazione, con il numero totale delle battute all'interno di ogni singola sessione eTandem.

*L'organizzazione del lavoro in coppia.* Gli aspetti negoziali riguardanti l'organizzazione del lavoro in coppia sono stati rintracciati attraverso un'analisi dei contenuti delle singole battute di dialogo così classificati: *calendarizzazione del lavoro*, *scelta dei topic*, *negoziazione dei task* (eventualmente autoprodotti nella prima sperimentazione/previsti nella seconda)*, strategie di apprendimento (tipo negoziare la correzione dell'errore).* Ogni singola battuta di dialogo in cui veniva rintracciato quel dato valore negoziale, indipendentemente dalla lunghezza nominale (numero di parole, complessità sintattica, ecc.) o dalle qualità linguistiche, è stata contrassegnata con [N].

*La correzione degli errori.* Nel caso della correzione degli errori, l'analisi si è rivelata più complessa. Dal punto di vista statistico abbiamo dovuto comporre, attraverso la lettura delle tracce, una classificazione del tipo di errore. Ai fini di valutare l'intensità di frequenza della correzione degli errori, è stato necessario confrontare gli errori percepiti dall'osservazione esterna *ex post* con quelli effettivamente corretti dai partner nel corso di ogni sessione eTandem.

Nella Tabella 2.3 sottostante, forniamo il sistema di classificazione degli errori, ciascuno

denominato con la sigla utilizzata il conteggio automatico e il calcolo successivo delle frequenze:

**Tabella 2.3- Classificazione tipologica degli errori in lingua serba e in lingua italiana**

| **Lingua serba** | **Lingua italiana** |
|---|---|
| Lessico [lksk] | [lsc] lessico |
| Competenza fraseologica [frzl] | [frsl] competenza fraseologica |
| Preposizione [prdl] | [agt] aggettivo |
| Pronuncia [izgvr*] | [apprt] articoli, preposizioni, preposizioni articolate |
| Eccezioni (flessione nominale e verbale) [iztk] | [gncnc] genere e concordanza |
| Maschile, femminile, neutro e concordanze [mzsrd] | [cng] congiunzione |
| Flessione nominale [pdz] | [ortg] ortografia |
| Coniugazione[kng] | [tver] tempo verbale |
| Aspetto verbale [aspkt] | [sntcn] sintassi e connettivi del discorso |
| [prf.gl.] | [prnm] pronomi |
| Sintassi [sntk] | [svrs*] prosodia (sovrasegmentali) |
| connettivi del discorso [vzk] | [prp] pronomi personali |
| *** Solo errori di pronuncia segnalati dal NS** | [prnc] pronuncia |
| | [asl] uso dei verbi ausiliari |
| | [cngz] coniugazione |
| | *** Solo errori di pronuncia segnalati dal NS** |

Nel corso della seconda fase di sperimentazione con il protocollo *task-based*, la rinuncia ad approntare e somministrare griglie di analisi retrospettiva ad uso autonomo dei partner è stata giustificata da questioni di ordine organizzativo e didattico, già affrontate in precedenza. Questa decisione ci ha effettivamente privato della possibilità di far emergere e intercettare la *prospettiva interna* dei partecipanti, ovvero, lo scarto - attraverso un percorso metalinguistico e metacognitivo a ritroso - tra come il NS percepisce la (inter)lingua del partner e le decisioni di correzione, così come la percezione del NNS di se stesso come soggetto attivo nel processo di correzione-revisione della propria produzione linguistica. Tale limite oggettivo ha senz'altro condizionato la varietà dei dati a disposizione, ma non ci sembrava un motivo sufficiente per rinunciare ad un'analisi

interpretativa sulle dinamiche conversazionali di correzione dei partecipanti, oltre la scarna descrittività delle frequenze percentuali rilevate e poste a confronto. L'interpretazione tiene conto, inevitabilmente, del contesto della conversazione globalmente inteso e, soprattutto, della natura del compito linguistico-comunicativo che i partner si trovano a svolgere in quel dato momento.

*Processi di indagine riguardanti le grammatiche delle due LS obiettivo e dei contenuti non linguistici da esse veicolati: altri aspetti del dialogo dialogo collaborativo.* Abbiamo sviluppato un modello di analisi che prende in considerazione i seguenti indicatori conversazionali, tra loro strettamente correlati, ciascuno con una propria etichetta rilevabile dal sistema di ricerca Word:

- *ipotesi- domande dirette- affermazioni volte ad indagare contenuti di tipo di linguistico* (lessico-semantico, morfo-sintattico, fonologico, ecc.) [I]*;*
- *risposte di correzione* [CR] *(totale o parziale) e/o conferma alle suddette* [CF]*;*
- *domande, affermazioni* [DA-G]*, dimostrazioni* [DSP] *usate per orientare o condurre alla soluzione di un problema, sia di tipo linguistico che non linguistico;*
- *risposte-feedback* [**F**-CR; F-CR, F-DA-G; ecc.].

Rispetto a questa specifica dimensione del metalinguaggio, abbiamo ritenuto essenziale cogliere la misura in frequenza percentuale di quanto viene prodotto dal NS e quanto dal NNS in relazione a ogni singolo aspetto del dialogo collaborativo. Il tentativo di distinguere, all'interno del dialogo collaborativo, in quale misura e in quale frangente sia il NS o il NNS a mettere in atto determinate funzioni serve, infatti, a mettere meglio a fuoco i processi di *scaffolding*, evidenziando la biunivocità-bidirezionalità dei processi e cogliendo l'eventuale influenza del task su di essi. Nell'eTandem, infatti, non solo il pari-esperto NS ma anche il NNS può ritagliarsi un ruolo di primaria importanza in tali processi di supporto. Per il NNS, dunque, "lasciarsi guidare" non comporta né un compiere un atto di fede né un passivo beneficiare di soluzioni, ma implica l'apprendere e cercare modi e strategie per facilitare il NS-guida, nell'eventualità dell'interscambio dei ruoli. Il partner NS, infatti, non è mai nella posizione di guida "omniscente", soprattutto nel momento in cui il focus non si limita alla lingua ma anche ai contenuti da essa veicolati, la cui

interpretazione e comprensione non dipende solo ed esclusivamente dalla padronanza linguistica del nativo *tout court*, ma anche da esperienze pregresse e da un insieme di competenze e conoscenze in ambiti disciplinari non linguistici (cfr. Leone, 2012).

*II studio di caso.* I dati in nostro possesso, con riferimento a entrambe le fasi di sperimentazione (*senza task* e *con task*) sono solamente di natura scritta, in quanto i due partner hanno svolto le proprie sessioni di eTandem esclusivamente via *chat*. L'uso della chat è stato integrato con altre pratiche di scrittura telecollaborativa in modalità asincrona tramite e-mail e, nel corso della sperimentazione con il secondo protocollo task-based, con alcune attività sulla piattaforma wiki. L'analisi da noi condotta sulle tracce di coversazione via chat non è stata approfondita quanto quella svolta nel primo studio di caso, in ragione soprattutto della minore ricchezza dei dati a disposizione, sia sotto il profilo quantitativo delle ore di sessione, che sotto quello qualitativo delle modalità di interazione. L'analisi sugli errori e sulle strategie di correzione non è altrettanto intensiva e dettagliata, mentre abbiamo prestato maggiore attenzione sull'uso della traduzione e del *code switching*, strategie messe in atto dai due partner in questione con una certa frequenza nel corso della conversazione, come già dimostrato da altri studi (Kötter, 2003; Leone, 2009; Tudini, 2010). Gli indicatori presi in considerazione sono i seguenti:

- utilizzo della traduzione e del *code switching*;
- negoziazione;
- processi di indagine riguardanti le grammatiche (morfosintassi, lessico, fonologia, ecc.) delle due LS obiettivo e dei contenuti non linguistici da esse veicolati messi in atto in modo esplicito dai partner all'interno del dialogo collaborativo;
- correzione dell'errore/sbaglio risolutiva o con suggerimento della soluzione;
- rilevazione dell'errore/sbaglio, messa in atto per stimolare l'autocorrezione del partner.

Il metodo seguito per individuare i suddetti fenomeni, marcarli e calcolarne le frequenze è del tutto uguale a quello utilizzato nel primo studio di caso. Ulteriori dettagli a tal riguardo verrano forniti contestualmente in sede di analisi dei dati.

# *PARTE 2*

# *I RISULTATI*

# Capitolo 3

## I risultati relativi al focus di ricerca

In questo capitolo vengono riportati i risultati dell'analisi delle tracce di conversazione eTandem relative al nostro focus di ricerca. Come già anticipato nel Capitolo 2, il focus di ricerca è incentrato sul rapporto tra modalità conversazionali e tipo di protocollo-progetto didattico. Sulla base della letteratura sul tema e dell'osservazione di due studi di caso relativi alla nostra sperimentazione, abbiamo posto a confronto qualitativo le interazioni tra pari NS-NNS nei due protocolli-progetti didattici, "tradizionale" vs "task-based". Dal momento che l'eTandem è un ambiente di apprendimento caratterizzato dal dialogo collaborativo, gli indicatori conversazionali di "metalinguaggio" sono, a nostro avviso, essenziali per interpretare il rapporto tra protocollo-progetto didattico e determinati aspetti afferenti ai processi di autonomia. Nella comparazione tra i due diversi tipi di protocollo-progetto didattico, l'autonomia non è stata considerata tanto dal punto di vista *interno* dei partecipanti, ossia della percezione di sé come soggetti autonomia, ma indagata in un'ottica di scelte operative e strategiche, rintracciabili dall'osservatore esterno (il ricercatore-*counselor*) attraverso indicatori di tipo linguistico-conversazionale.

### *3.1 La selezione delle tracce da analizzare, il profilo dei partecipanti e il contesto*

Come già indicato in precedenza, i due studi di caso su cui si basa il nostro focus di ricerca si riferiscono al lavoro svolto in eTandem da due coppie di partner. Le due coppie sono state selezionate dal totale dei partecipanti che hanno preso parte al progetto tra la prima e la seconda sperimentazione. Il processo di selezione delle relative tracce conversazionali da analizzare è stato fortemente condizionato da una serie fattori riguardanti il contesto didattico e il profilo dei partecipanti, che riassumiamo di seguito in tre blocchi:

- *asimmetria del progetto dal punto di vista del valore curricolare, alto livello di discontinuità nella partecipazione e di ricambio nelle coppie partecipanti.* La partecipazione dei serbofoni comportava una ricaduta sul piano curricolare, mentre la partecipazione degli italofoni era a titolo puramente volontario. Quindi possiamo affermare che dal lato serbo si tratta, pur con tutti i limiti già in parte sottolineati, di un caso di integrazione dell'eTandem in un ambito di apprendimento formale della LS, mentre dal lato italiano la modalità resta sostanzialmente non formale. Se il ricambio nelle coppie partecipanti ha consentito, sul piano strettamente didattico, di promuovere e mantenere il progetto nonostante le defezioni, la discontinuità nella partecipazione delle singole coppie non ha consentito di raggiungere molti degli obiettivi prefissati, sia sotto il profilo dell'apprendimento che degli interessi di ricerca;
- *affinità nei profili dei partecipanti dal punto di vista della motivazione, dell'uso delle tecnologie, dell'età e del percorso universitario di studio.* I questionari-intervista somministrati agli studenti del primo gruppo (I sperimentazione) e ai nuovi entranti (II sperimentazione), tra aprile e gennaio 2010, hanno rivelato una certa omogeneità di fondo sia nelle spinte motivazionali allo studio delle rispettive LS (italiano e serbo-croato) in ambito universitario (e non), sia nella familiarità con le tecnologie dell'informazione e della comunicazione;
- *dislivelli nel grado di accessibilità all'Internet*: la minore disponibilità di accesso ha comportato un handicap a livello operativo per alcuni studenti serbofoni.

Questo intreccio di fattori istituzionali e soggettivi accomunano i contesti di entrambe le sperimentazioni e sono alla fonte di quell'insieme di punti di forza e criticità rilevati sul piano organizzativo-progettuale e valutativo e già descritte in precedenza (vedi Capitolo 2), sulle quali torneremo in sede di discussione e nelle conclusioni. La scelta di delimitare il campo di indagine a due studi di caso non è stata pertanto orientata da alcun giudizio di valore riguardante il profilo (culturale, psico-attitudinale, carriera scolastica, ecc.) delle coppie di partner selezionate, ma solamente dal grado di continuità nella partecipazione. Abbiamo delimitato la micro-analisi delle tracce conversazionali a solo due coppie per il semplice fatto che i quattro studenti in questione sono stati gli unici che, oltre a un certo numero di sessioni/monte ore svolte, hanno preso parte ad entrambe le sperimentazioni (II semestre 2010 e II semestre 2011), rendendo così possibile un'analisi delle loro interazioni

in chiave comparativa tra i due protocolli-progetti didattici - “tradizionale” vs “task-based”.

## 3.2 *Il primo studio di caso: analisi dei dati e risultati relativi alle domande del focus di ricerca*

Sulla base della microanalisi delle tracce conversazionali, entrambi gli studi di caso hanno dimostrato un complessivo aumento della produzione di metalinguaggio e una potenziale influenza positiva del task sui processi legati all’autonomizzazione dell’apprendente in un contesto di tipo eTandem. Le differenze dimostrate da queste due coppie nell’approccio all’eTandem, tuttavia, hanno comportato un maggiore approfondimento dell’indagine in favore del primo studio di caso (d’ora in avanti anche denominato M.&S.), considerando sia la maggiore produzione in termini di ore/sessioni, sia il modo in cui questi due partner (M.&S.) hanno interpretato il proprio spazio di dialogo collaborativo.

*Centralità del caso dei partner M.&S.* Siamo partiti dall’analisi comparata dei dati relativi alla coppia M.&S. , dal momento che vi sono tre “comportamenti chiave” che risultano essere compresenti soltanto nel loro caso:

- *un uso variato e ragionato dei canali di comunicazione sincroni e quasi-sincroni;*
- *la scelta, assolutamente libera non indotta dai counselor, di portare dei task anche dentro il protocollo senza task della prima sperimentazione, superando il confine tra apprendimento formale (classe di LS) e quello non formale/informale (e Tandem), peraltro in coerenza con con le possibili opzioni date dal protocollo;*
- *la partecipazione ad entrambe le sperimentazioni.*

Tali fattori non vanno in alcun modo confusi con il livello o meno di eccellenza dei due studenti, ovvero con una valutazione di tipo formativo o sommativo del loro rendimento. I tre suddetti comportamenti “chiave”, pertanto, non sono posti in correlazione né alla padronanza dei partner nelle rispettive LS obiettivo né ai risultati conseguiti (valutazione sommativa), ma fanno di M.&S. un caso centrale e in un certo qual modo “paradigmatico” sotto il profilo delle modalità conversazionali. Il fatto di aver inserito dei task in modo completamente autonomo anche nel corso della prima sperimentazione (cfr. definizione di task, Capitolo 2 par. 2.1, 2.1.1), come vedremo, ci consente di effettuare una comparazione

qualitativa più approfondita tra le due sperimentazioni. Il nucleo centrale di questa parte della nostra ricerca riguarda infatti l'impatto del protocollo-progetto didattico sul piano delle modalità conversazionali e le ricadute riscontrate nei processi di autonomia, intesi come complesso delle scelte operative e strategiche di apprendimento manifestate all'interno del dialogo collaborativo e intercettabili attraverso determinati indicatori del discorso.
Gli indicatori del discorso sono stati divisi in tre gruppi:

- *negoziazione riguardante gli aspetti organizzativi del lavoro in coppia* (3.2.1);
- *correzione degli errori* (3.2.2);
- *altri aspetti riguardanti il dialogo collaborativo (scaffolding)* (3.2.3)

E' bene precisare che tutti questi diversi aspetti dell'interazione di frequente si intrecciano e si sovrappongono nel *continuum* del flusso conversazionale, per cui una stessa frase o un singolo nucleo di battute di dialogo può presentare una forte "densità" di funzioni di metalinguaggio. I tre suddetti gruppi di fenomeni, inoltre, sono stati rappresentati anche nella loro dimensione statistico-descrittiva (cfr. Tabelle 3.1 e ss.) di riferimento alla micro analisi qualitativa delle tracce conversazionali di chat e di Skypecall, nell'ottica di facilitare un confronto tra la prima e la seconda sperimentazione. L'analisi è stata concepita adattando al nostro contesto eTandem una parte del modello di analisi della metalingua dell'indagine di Guk e Kellog (2007), riferita alle interazioni tra coppie di pari NS-NNS e fondata su un approccio socio-costruttivista.

### 3.2.1 Negoziazione e organizzazione del lavoro tra i partner

Essendo il termine negoziazione molto ampio e sfuggente, in questa sede, abbiamo operato la scelta di delimitare il concetto a quelle funzioni del discorso pragmaticamente riconducibili all'organizzazione del lavoro di coppia nell'ambiente eTandem.
Nell'organizzazione del lavoro tra partner in coppia e nelle attività emergenti dalle conversazioni tra pari, siamo andati alla ricerca degli "aspetti chiave" investiti dai processi negoziali, quali:

- la *calendarizzazione* del lavoro;
- la *scelta dei topic di discussione e dei task* (eventuali nel prima sperimentazione, istituzionali nella seconda);
- il *confronto sullo svolgimento di essi e sui contenuti* potenziali da inserire;
- la *riflessione sui bisogni* di apprendimento e sulle *strategie* di apprendimento e di tutoraggio tra pari.

Dal momento che, anche limitandosi all'organizzazione del lavoro tra partner, sono molte le questioni potenzialmente negoziabili, ci è sembrato opportuno partire da una panoramica generale delle frequenze, comprensiva di tutti i diversi contenuti della negoziazione sugli aspetti organizzativi del lavoro di coppia, come evidenziato dalla tabella sottostante.

**Tabella 3.1 – Confronto generale sulle frequenze di negoziazione**

| **Confronto tra le sessioni della prima sperimentazione e le sessioni della seconda sperimentazione** | **Funzione di metalinguaggio**<br><br>**Negoziazione NS-NNS**<br>**Focus: aspetti organizzativi del lavoro in coppia.** |
|---|---|
| **I° sperimentazione (Protocollo senza task)**<br>**% Media battute di dialogo con funzione negoziale: 56%** | |
| Sessioni in serbo<br>CHAT | |
| Sessioni in serbo<br>SKYPECALL | (4)+(7)+(3)+(3)+(7)+(4)+(4)+(7)+(3)+(3)+(2)+<br>(2)+(4)+(3)+(4)+(4)+(3)+(5)+(4)+(6)+(2)+(4)+(6)+(6)+(3)<br>+(4)+(4)+(8)+(2)+(4)(6)+(4)+(10)+(2)+(7)+(2)+(10)+(10) **[tot=172 / 36%]** |
| Sessioni in italiano<br>SKYPECALL | (14)+(2)+(3)+(5)+(6)+(5)+(3)+(7)+(3)+(4)+(3)+(4)+(4)<br>+(3)+(3)+(9)+(3)+(7)+(3)+(4)+(8)+(4)+(26)<br><br>(14)+(8)+(6)+(10)+(43)+(2)+(9)+(4)+(5)+(9)+(46)+(8)+(22)+(23)+(<br>22)+(23)+(11)+(13)+(10)+(15)+(13)+(5)+(7)+(11)**[tot=333 /99%]** |
| Sessioni in italiano<br>CHAT | (21/05/10) (1)+(5)+(4)+(21)+(2)<br>+(10) **[tot= 43 / 26%]** |

| | |
|---|---|
| | (3)+(5)+(7)+(5)+(1)+(18)+(2)+(7) **[tot=48 / 66%]** |
| **II° sperimentazione (Task-based)**<br>**% Media battute di dialogo con funzione negoziale: 46%** | |
| Sessioni in serbo<br>CHAT | (2)+(33)+(62)+(6)+(12)+(14) **[tot=129 / 52%]** |
| Sessioni in serbo<br>SKYPECALL | (3)+(4)+(4)+(9)+(3)+(2)+(5)+<br>(6)+(2)+(4)+(3)+(8)+(8) +(5)+(11)+(6)+(11)+(5) [tot=70]<br>(7)+(6)+(5)+(14)+(10)+(8)+(10)+(12)+(4)<br>+(5)+(11)+(4) [**tot=96 / 66%]** |
| Sessioni in italiano<br>CHAT | (15)+(6)+(2)+(11)>**[tot=34/58%]**<br><br>(3)+(29)+(3)+(15)+(11)+(58)+(2)>**[tot=121 /59%]**<br><br>(11)+(5)+(7)+(7)+(4)+(3)+(11)+(4)+(1)+(4)+(4)+(10)+(4)+(3)+(2)<br>**[tot=80 / 26%]**<br>(11) **[17%]** |
| Sessioni in italiano<br>SKYPECALL | (3)+(2)+(3)+(3)+(2)+(4)+(2)+(7)+<br>(4)+(2) **[tot=32 / 2%]**<br><br>(4)+(15)+(2)+(22)+(7)+(3)+(8)+(14)+(20)+(5)+<br>(5)+(2)+(6)+(5)+(12)+(22)+(16)+(8)+(2)+(15)+(42)+<br>(3)+(6)+(8)+(3)+(15)+(9)+(6)+(3)+(4)+(3)+(6)+(5)+(2)+(6)+(3)+(9<br>)+(11)+(36)+(7)+(15)+(3)(2)+(18)+(10)+(4)+(4)+<br>(2) **[tot=450 /83%]**<br><br>(17/04/11)(4)+(4)+(7)+(17)+(24)+(52)+(4)+<br>(9)+(12)+(11)+(16)+(9) *(17/04/11)***[tot=169 – 61%]** |

La tabella presenta il totale delle battute per sessione con funzione negoziale e la percentuale di esse sul totale delle battute di dialogo della sessione [es. tot = 169 – 61%]. Le cifre tra parentesi [es. (4)+(4)+(7)…] esprimono la lunghezza, in termini di numero di battute di dialogo, dei singoli nuclei di scambio negoziale all'interno di ogni sessione. I dati numerici e percentuali costituiscono il punto di riferimento per calare l'indagine all'interno delle tracce di chat e Skypecall e, sessione per sessione, individuare e analizzare eventuali variazioni nelle modalità conversazionali comparando le due sperimentazioni. Abbiamo pensato di evidenziare questo tipo di dettaglio credendo che, nel comparare le

due sperimentazioni, potesse essere utile interpretare non solo le differenze percentuali degli scambi di tipo negoziale sul totale degli scambi per sessione e per sperimentazione, ma anche fornire un'idea delle variazioni nella lunghezza relativa dei singoli nuclei di scambio negoziale individuabile nelle tracce di chat o di Skypecall. In questo primo studio di caso abbiamo dovuto tener conto, altresì, delle differenze tra canali di comunicazione sincrona (Skypecall) e quasi-sincrona (chat). Inizieremo pertanto l'interpretazione dei dati numerici con l'analisi degli scambi negoziali relativi all'organizzazione del lavoro in eTandem, intercettando e selezionando all'interno delle tracce chat e Skypecall alcuni passaggi chiave (*calendarizzazione del lavoro*, *scelta dei topic*, *del task*, etc.) che possono evidenziare punti di contatto e differenze nelle modalità conversazionali tra le due sperimentazioni.

*Conversazione con il task e attraverso il task.* L'analisi comparativa delle due sperimentazioni ha fatto emergere alcune differenze di rilievo in questo tipo di processi negoziali. Sebbene nella prima sperimentazione, nel caso della coppia M.&S., sia stata rilevata una media complessiva più alta delle battute di dialogo con funzione negoziale (56% contro il 46% della seconda; cfr. tab.3.1), questo primo confronto richiede una lettura da un punto di osservazione più ravvicinato, cioè attraverso un'analisi dettagliata dei contenuti delle interazioni dei partner. Nel momento in cui portiamo l'indagine all'interno delle singole sessioni, i dati analizzati (in modo non aggregato) fanno infatti emergere come il valore della media complessiva della prima sperimentazione sia, in realtà, marcatamente innalzato dall'ingresso "spontaneo", cioè su iniziativa del tutto autonoma, di due task collegati al programma curricolare di lingua italiana in classe. L' iniziativa del partner NNS è stata del tutto autonoma, tanto che possiamo considerare, in una qualche misura, i due task come "auto-prodotti". La presenza del task, tanto nella forma "spontanea" della prima sperimentazione (protocollo di base) che in quella programmata della seconda (protocollo task-based), introduce nell'ambiente eTandem tutta una serie di *input-chiave* che, al di là del grado di consapevolezza del momento, assumono la funzione di propulsore del metalinguaggio: le ripercussioni sulle modalità conversazionali appaiono particolarmente incisive, in quanto i partner iniziano a conversare *con* il task e *attraverso* il task. Cosa intendiamo esprimere con questa affermazione? Conversare *con* il task significa interagire *in presenza* di un compito definito, senza che tutta la conversazione appaia ad esso vincolata in modo costante. In questo senso ci riferiamo a quei naturali momenti di

divagazione del tutto simili ai contesti extradidattici di comunicazione negli ambiti, per esempio, professionali, quando due o più persone si trovano ad eseguire lavoro in modo collaborativo, tenendo però conto che ogni divagazione avviene però sempre nella cornice operativa data da un task. Conversare *attraverso* il task, invece, significa volgere la conversazione a obiettivi, contenuti, strategie, strumenti legati allo svolgimento del compito in esso contenuto. L'inserimento non programmato di due task dal forte carico cognitivo, nel corso delle sessioni in italiano LS della prima sperimentazione, trasforma la singola esperienza di eTandem dei partner M.&S.in un caso *sui generis* nel panorama di questa ricerca, in quanto costituisce l'eccezione e un'importante base di riferimento comparativo-interpretativa per confrontare tra di loro le coppie di partecipanti e rispondere con maggiore profondità alle nostre ipotesi di ricerca.
Nel panorama complessivo delle due sperimentazioni, la paradigmaticità del caso dei partner M.&S., infatti, nasce da una autonoma (e non programmata) azione di raccordo tra diversi contesti didattici e di apprendimento: i due tradizionali compiti per casa, originati nell'ambiente formale-curricolare della classe di lingua vengono traslati, senza richiesta alcuna di tutoraggio esterno, da un ambito di studio autonomo e individuale all'ambiente eTandem che, nel nostro caso, si configura come un ibrido tra "formale" (componente curricolare, italiano LS) da un lato, e "non formale" dall'altro (componente non curricolare, serbo LS).
Lo svolgimento di entrambi i task nella prima sperimentazione, appare comunque coerente con la "filosofia" di fondo del protocollo di autogestione e realizza dei bisogni ben definiti ed esplicitati da M., con la partecipazione attiva di S. (NS it), sulla base di una disponibilità di quest'ultimo, già dichiarata in precedenza, ad andare incontro a tutti i potenziali bisogni di apprendimento del partner NNS. Per ragioni di chiarezza forniamo una breve descrizione di questi due "task spontanei":

- *il primo task* consiste in una richiesta di supporto a correggere un lavoro di traduzione dall'italiano al serbo;
- *il secondo task* è invece una richiesta di aiuto a preparazione per un esame orale di lingua italiana sul tema dell'ecologia in Serbia.

Si tratta di task molto diversi sul piano delle competenze e delle abilità linguistiche coinvolte, dei contenuti, degli obiettivi. I canali di comunicazione, scelti in coerenza con le

abilità linguistiche messe in gioco (la traduzione via chat vs la preparazione all'orale via Skypecall), comportano anche delle modalità di conversazione poco affini (*chat vs conversazione in Skypecall*). Emerge però il dato evidente di un comune scarto, soprattutto qualitativo, nel modo di conversare *con* il task e *attraverso* il task, rispetto all'eTandem basato solo sull'alternarsi di topic conversazionali. E' infatti l'intera cornice operativa che va a rafforzarsi, definendosi attraverso il dialogo come parte integrante di esso. L'analisi delle interazioni delle tracce di *chat* e *Skypecall*, come approfondiremo nei paragrafi successivi, ha fatto emergere una serie tendenze di massima riconducibili a questi generi di task e, in parte, descritte anche dalle frequenze percentuali e dai valori numerici tra parentesi indicanti i nuclei di battute negoziali nella Tabella 3.1.
Queste tendenze sono raggruppabili in tre gruppi principali di fenomeni da noi osservati:

- *intensificazione dei processi negoziali* negli aspetti riguardanti l'organizzazione generale dell'apprendimento e del tutoraggio tra pari (ricerca di strategie condivise di apprendimento-tutoraggio, riflessione sui bisogni e sulle modalità di utilizzo degli strumenti, programmazione delle fasi di lavoro, ecc.; cfr. tab. 3.1 ). Con ogni probabilità, lo svolgimento di un task tra pari aggiunge nuove leve motivazionali e/o stimola quelle già presenti, andando così a rafforzare alla fonte il senso di responsabilità e interdipendenza positiva, da noi già postulati come *cuore* del processo di autonomizzazione;
- *incremento dell'interesse e dell'attenzione per i processi metalinguistici* legati alla correzione degli errori e alla riflessione su di essi;
- *maggiore attenzione per le strategie di elicitazione* e stimolo dell'*expectancy grammar*, attraverso un adattamento globale delle modalità conversazionali agli obiettivi dati dal task, nonché per la verifica di ipotesi sulla lingua e sul funzionamento di essa attraverso domande dirette e asserzioni su cui viene richiesta verifica.

*Linee di tendenza nei processi negoziali.* Prendendo in analisi singolarmente gli incontri eTandem, il rapporto percentuale tra le battute di dialogo (chat e Skypecall) con funzioni negoziali (cfr. tab. 3.1) e il totale delle battute presenta alcuni sbalzi significativi, sia all'interno di singole sessioni che nel corso di entrambe le sperimentazioni. Gli apici di

intensità negli scambi negoziali sono spesso riconducibili a determinati mutamenti all'interno della conversazione. Presentiamo di seguito la nostra riflessione.

*Prima sperimentazione.* Nel corso della prima sperimentazione tali incrementi si concentrano in particolar modo nelle fasi conversazionali legate alla calendarizzazione degli incontri o in quelle in cui il M.(NNS) richiede e riceve aiuto da S. (NS) nella soluzione di un task specifico in lingua italiana.

*Seconda sperimentazione, con protocollo task-based.* Nella seconda sperimentazione si registra, invece, un maggiore equilibrio tra sessioni in serbo e sessioni in italiano nell'andamento delle varie fasi negoziali. Tale situazione di relativo equilibrio (almeno nella cornice di lavoro dei primi due task, sul totale dei tre effettivamente eseguiti) è un probabile effetto del comune programma task-based per entrambe le LS obiettivo e del tipo protocollo, mentre le variazioni più sensibili appaiono in diretta relazione sia con le caratteristiche specifiche che differenziano un task dall'altro (sul piano delle consegne, abilità e competenze coivolte, dei generi testuali contemplati, ecc.), sia con le singole fasi che attraversano i partner nel processo di elaborazione, mediazione-negoziazione e realizzazione di essi.

In entrambe le sperimentazioni, abbiamo rappresentato le variazioni di intensità negli scambi negoziali nelle singole sessioni attraverso due valori numerici, raffrontabili in compresenza (Tab. 3.1): la media parziale degli scambi (valori indicati in percentuale [numero %]) per singola sessione e la lunghezza dei singoli scambi negoziali [valori da noi indicati con singole cifre numeriche poste tra parentesi, tipo **(4)+(8)+(2)**].
Le sessioni con media più alta presentano spesso anche singole fasi di scambi negoziali più lunghe in termini di battute.
E' importante sottolineare come proprio in occasione dello svolgimento dei primi due task, introdotti in modo totalmente autonomo nella prima sperimentazione, si generi quello scarto quantitativo e qualitativo rilevante negli aspetti negoziali riguardanti l'organizzazione dell'apprendimento, sul piano della topic negotiation, dalla ricerca di strategie di apprendimento-tutoraggio tra pari e della calendarizzazione-pianificazione del lavoro. In particolar modo, è durante lo svolgimento del secondo task che la sessione in italiano tramite Skypecall si trasforma in una sorta di "metalingua conversante", nella

quale quasi ogni battuta di dialogo acquisisce il valore negoziale di strategia organizzativa per realizzarre un obiettivo futuro ben definito: prepararsi in modo efficace una prova orale sul tema dell'ecologia (cfr. **EX 8 II; 9 I-II**) . La conversazione *attraverso* il task si proietta su uno scenario esterno, superando la dimensione confidenziale del "tu ed io" della finestra di chat o della Skypecall. Come vedremo di seguito, è spesso all'interno di queste fasi negoziali che si intrecciano una moltitudine di funzioni di metalinguaggio – fenomeno evidenziato anche dai dati numerici riportati nella tabella.

Nei prossimi paragrafi forniremo alcuni estratti commentati delle chat e delle tracce audio trascritte, comparando prima alcuni frammenti, delle tracce conversazionali *con il task* con altre *senza task*, estratti entrambi dalla prima sperimentazione e, successivamente, estendendo l'analisi delle interazioni alla seconda sperimentazione con protocollo *task-based*. L'analisi che seguirà svilupperà la traccia delle tre tendenze sopra anticipate, tendenze che riguardano il rapporto tra task e modalità conversazionali.

#### 3.2.1.1 I processi negoziali nella prima sperimentazione: dall'assenza di task al "task spontaneo"

Nella prima sperimentazione assistiamo a uno scarto cruciale nelle modalità conversazionali nel momento in cui M.&S. iniziano a conversare *con* e *attraverso* il task. Prima che M. proponesse a S. di aiutarlo nello studio (traduzione via chat e la preparazione-simulazione di un orale) le negoziazioni erano essenzialmente basate sulla calendarizzazione degli incontri e sulla selezione dei topic di conversazione senza una vera e propria cornice operativa. Fanno eccezione alcune riflessioni sulle proprie biografie di apprendenti e sui bisogni di apprendimento, con particolare attenzione nell'evidenziare i propri punti deboli nelle varie componenti della competenza comunicativa nella LS obiettivo. Vediamo, a questo proposito, alcuni estratti significativi di conversazione in entrambe le lingue su cui si basa questa nostra analisi interpretativa.

**EXCERPT 1**

1 S.  pronto?

2 M. ciao!

3 S. ciao Milos!

4 M. finalmente noi parliamo

5 S. eh, sì, finalmente dopo una settimana! ;-)

6 M. ;-)

7 S. E' che ho avuto un po' di problemi qua, ti racconterò poi con calma…;-)

tu, tu devi andare a lezione tra un po'?

8 M. ah, sì

9 S. ho capito…ehm, va bene, eh, dimmi quando devi andare…

10 M. ah, sì sì, ma sono libero a sera…

11 S. ah, la sera però non posso oggi

12 M. e al m**à**tina domani?

13 S. sì, domani mattina sì…

14 M. alle (S a però…) nove e mezza

15 S. spetta un attimo, ho un ricevimento… spetta un secondo, perché devo andare a parlare con un professore, non mi ricordo quando…Eh.. va be', dopo dopo ti dico. Comunque , tu domani mattina puoi più o meno sulle nove e mezza?

16 M. ..perchè devo andare al Facoltà alle dodici

17 S. Alle dodici

18 M. sì

19 S. E io invece devo andare alle …aspetta…uhm..eeeeeh, pf……alle 9.30…;-) no però però no possiamo fare …o posso andare in Facoltà martedì, sì…Possiam far domani alle nove e mezza se vuoi!

20 M. eh, to, ok! ;-)

*Centralità della calendarizzazione.* Le fasi negoziali che presentano una maggiore lunghezza relativa (intensità), nel corso della prima sperimentazione, riguardano per lo più la calendarizzazione degli appuntamenti e altro non rispecchiano se non un'ordinaria difficoltà a trovare date e orari condivisi per le sessioni eTandem. Nonostante la presenza di una serie di strumenti di supporto dell'autonomia dell'apprendente, infatti, non si sono generati dei compiti che potessero richiedere uno svolgimento da programmare più a lungo termine.

*Negoziazione dei topic: selezione, sostituzione, espansione.* Nel successivo estratto di trascrizione sottostante [*sessione Skypecall* (EX 2)], M. pone una domanda sulla pronuncia del serbo come topic conversazionale (1-2). L'esempio in tono scherzoso di S. (4-6) sulla pronuncia di una parola del lessico culinario tipicamente difficile (*Ćevapčići*), porta M. a rispondere con un esercizio di ripetizione sulla pronuncia (7) e a rinegoziare (11) il topic di conversazione sull'argomento cucina, che verrà poi sviluppato attraverso una serie di *sub-topic* direttamente collegati.

**EXCERPT 2**

1 M. E hai difficoltà a pronunciare serbo?

2 S. Sai qual è la difficoltà principale? La differenza tra la "ć" e la "č"…eh…

3 M. eh sì

4 S. cioè io ti giuro ho provato per settimane ;;;__))) a dire ćevapčići continuamente

5 M. ;-),_)

6 S. ore e ore ćevapčići, ćevapčići, è impossibile

7 M. ćevapčići!

8 S. si ćevapčići, è impossibile

9 M.

10 S. ;_) per il resto, pr il resto non ci sono problemi ma ćevapčići…credo che sia proprio una lingua deformata che non…

11 M. e che pensi di di cibo serbo?

12 S. Ah, io sono un fanatico del cibo serbo ;-) ;-) Sono malato per il cibo serbo, ti giuro, quando vado là non faccio altro che mangiare dalla mattina alla sera. Tutte le, tutte quelle cose tipo gibanice…

13 M ;-))

punjene paprike ;-;-;-) sarme, madonna che che cose buone, veramente. Mi piace da matti! Poi dicono tutti che il cibo serbo è non so è tanto pesante è tanto grasso…

14 M. sì sì

La conversazione prosegue ancora per qualche battuta sul tema del cibo e dell'esperienza del cibo in viaggio, fino a quando S. cerca di espandere il topic del discorso (EX3) sulle ricette di cucina (1), chiedendone una a M.

**EXCERPT 3**

1 S. dim… ehm, ma, volevo domandarti. Questa questa sera vado a una cena a casa di una mia amica e proviamo a fare i cevapcici e volevo chiederti la ricetta, perché su internet ognuno dice una cosa diversa

2 M. eh,m devi utilizzare il carne…come si dice *mleveno*?

3 S. macinata sì

4 M. ma veramente non lo so perché …aggiunta molte cose ma

5 S. sì io ho fatto un po' a caso in realtà. Tanto son tutti italiani, nessuno ;-) può capire la differenza ;-) Ho buttato cipolle, paprika, aglio, fatto … non lo so guarda, comunque cattiva non può venire, s… magari verrà un gusto un po' diverso ;-)

6 M. ma, posso ti inviare quando …ehm…saznam

7 S. quando lo scopri ,

8 M. quando lo scopri

9 S. quando lo saprai, insomma…quando scopri come si fanno ;-)

*Strategie di comunicazione e apprendimento.* Questa sequenza negoziale (EX3) è più lunga perché M. presenta alcuni *gap* lessicali risolti (2-6) tramite richiesta di traduzione in italiano, esplicita o tramite *code switching* mentre S. tenta nuovamente di ricavare, indirettamente attraverso una lista di ingredienti, delle informazioni per la ricetta (5) che M. aveva appena affermato di non essere in grado di dargli (4). M. risponde dando disponibilità a cercare al ricetta esprimendosi con un *code switching* (e implicita richiesta

di traduzione) per completare il senso di ciò che intende dire (6). Il tema della ricetta viene comunque mantenuto nelle battute successive (v. sotto, **EX 4**), in quanto M. dà una spiegazione ad S. della propria ignoranza riguardo la ricetta in questione cercando di descrivere il contesto autentico di riferimento, aiutandosi nuovamente con richiesta di traduzione (1-3) su una singola parola. S. fornisce la traduzione e propone un uso contestuale della chat, accettato di buon grado, per dare le parole con la forma corretta e spiegare poi a voce (8-9) il significato. Sono tutti brevissimi scambi negoziali dove, oltre al *topic*, entrano in gioco le strategie di comunicazione e apprendimento: in entrambi i casi, sia di *switching code* e richiesta di traduzione che di uso parallelo della finestra di chat, è il senso di efficacia comunicativa - a prescindere da obiettivi linguistici - che sembra guidare la scelta delle strategie per superare il *gap* informativo, cercando di minimizzare il numero di passaggi aggiuntivi nel dialogo, secondo sostanziali criteri di economicità. Non emerge, per esempio, il tentativo di indurre il partner a provare strategie alternative, parafrasando in LS il termine mancante o scrivendo i due termini sotto dettatura.

**EXCERPT 4**

1 M. ;-) eh sì in Serbia ehm non facciamo *cevapcici* ehm

2 S. a casa

3 M. eh sì, ma compriamo a bi… ca ,come si dice *mesara* (richiesta esplicita di traduzione)

4 S. macellaio

5 M. macellaio ;-)

6 S. o macelleria ;-)

7 M. macelleria! Sì ;-)

8 S. se vuoi te lo scrivo, spetta

9 M. dai!

**CHAT**

[12.51.26] S.: macelleria

[12.51.29] S.: macellaio

- **SKYPE CALL**

10 S. Macellaio è anche la persona che sta nella macelleria e che ti taglia, ti prepara la carne[N]

11 M. sì sì sì

12 S. ha, quindi si prendono già…beh, sì sì …poi comunque per strada, ogni tre metri c'è un posto che fa le pljeskavice, queste cose qua, per cui.. per cui, insomma ;-;;;;;;;;))))))) eh, insomma…

*Narrazione del sé come apprendente e negoziazione sui bisogni.* La fase di negoziazione che illustriamo di seguito (**EX 5**) rappresenta invece un significativo scambio di vedute sui bisogni di apprendimento e sulle proprie esperienze.

**EXCERPT 5**

1 M. ehm..vuoi parlare serbo un po'?

2 S. possiamo domani parlare serbo, possiamo parlare domani, non c'è problema!

3 S. Anche perché ho un po' di problemi con il serbo, perché …perché cioè dopo che mi sono laureato sono andato in Polonia, perché, sì perché la mia ragazza è polacca e e adesso è da è da due da due mesi che sono in Polonia, per cui son tutti i giorni che devo parlare in polacco ;-))))))) e adesso sono tornato a Venezia e ho visto che col serbo è un po' un problema

4 (M. ;-)))))

5 E infatti ti capisco che magari tu con il francese puoi fare confusione;-) cioè io a volte credo di impazzire

6 M. ehm, e come si dice…"pomesati"? (chiede traduzione con riferimento al senso della frase precedente)

7 S. eh, sì sì faccio confusione, mescolo, ehm, le due lingue, tan tantissimo (M sì sì), per cui adesso, quando ero arrivato in Polonia, mi venivano fuori solo parole serbe ;-);-) e …e…è un disastro, adesso che mi sono abituato con il polacco…domani domani domani parliamo in serbo, sarà sarà abbastanza divertente ;-),-),-)

8 M. ;-) ;-)

9 S. se vengo fuori però tu devi correggermi sempre, va bene?

10 M. ehm, sì, anche tu!

11 S. E' meglio, secondo me se ci si corregge. Sì è meglio…Anch'io ti correggo A parte che non c'è tanto da correggere ;-) ;-) per cui vedo che comunque parli bene, insomma…poi solo due anni che lo studi, bravo

12 M. ma, abbiamo quattro ore e mezza a settimana

13 S. aha ah, b, bene, bene, noi di serbo avevamo un'ora, un'ora e mezza, fa conto. Infatti..

14 M. e questo non è abbastanza?

15 S. no, no… No, non è abbastanza ;-) Però per fortuna ero stato, sono stato un mese quest'autunno a novembre, per raccogliere materiali sulla tesi, per cui ho fatto un po' di esercizio anche là ;-)

Alla richiesta di passare alla sessione in lingua serba (1) S. risponde con un rifiuto prontamente giustificato (2-3) e accolto di buon grado con una risata (4) che esprime disponibilità a spostare il focus della conversazione: l'interferenza tra polacco (lingua di ambiente) e serbo (lingua di studio) diventa il pretesto per aprire un confronto sulle esperienze di apprendimento della lingua e sui problemi ad esso correlati. S. riesce a condurre la conversazione su un piano empatico (5-6), ipotizzando (a ragione) che il partner M. possa condividere lo stesso tipo di problema con l'interferenza tra francese (LS1) e italiano (LS2) e invitandolo alla correzione degli errori sul proprio serbo. Sulla correzione degli errori M. conferma la disponibilità e richiede reciprocità, accennando al proprio sistema universitario come potenziale nuovo topic di confronto, sebbene sempre strettamente correlato alla macroarea tematica dell'apprendimento delle lingue.

*Narrazione del sé vs riflessione su strategie e bisogni di apprendimento.* Le sessioni in lingua serba, sotto il profilo degli stessi processi negoziali, presentano caratteristiche affini a quelle in lingua italiana, le quali iniziano a differenziarsi solo nel momento in cui M. propone a S. di aiutarlo nello svolgimento di due task. Vediamo di seguito questo passaggio nell'estratto successivo (**EX 6**).

**EXCERPT 6**

1 S. I super pricas italijanski ;-) ne znam francuski kako ti ide

*(Ma parli molto bene l'italiano ;-)…non so come ti vada con il francese*

2 M. pa bolje, pa vise radimo. A inace, ja sam jedan od losih iz italijanskog, mislim, iz grupe ;-)

*(Beh, meglio, si lavora di più. A dire il vero io sono uno dei peggiori in italiano, cioè uno dei peggiori del mio gruppo.)*

3 S. ;-) uaoh! *(risata)*

4 M. ;-) ;-) uoah *(risata)*

5 S. znaci da nivo je veoma visoko, mislim

*(Allora significa che il livello è molto alto, mi sembra…)*

6 M. a pro…malo je program los

*(Il programma è piuttosto scadente)*

7 S. ah, program je los mislis

*(Ah, il programma è scadente, secondo te)*

8 M. puno radimo, pa zasto previse radimo prevodjenja a premalo, ovako, konversaciju

*(Si lavora tanto, ma troppa attività di traduzione e, come dire, un po' troppo poca conversazione)*

9 S. konversaciju…pa dobro..pa da, moze biti. Tako da treba ti da pricamo mnogo na ita… na italijanskom, jel? Tako da…

(conversazione…vabbè…ma sì, ci credo che possa essere così. Così bisogna che parliamo molto noi due in … italiano, no? Così …

10 M. da…

*(sì)*

11 S. da vezbas malo?

*(E che fai un po' di esercizio no?)*

12 M. Sad imam za dve nedelje usmeni deo ispita

*(Adesso tra due settimane ho la parte orale dell'esame)*

13 S .ah, usmeni imas?

*(Ah, hai l'orale?)*

14 M. da

*(sì)*

15 S. pa dobro, samo slobodno reci sta ti treba za konversaciju, mozemo da ne znam ako, ne znam…

*Bene dai, tu dimmi solo cosa ti serve per la conversazione, possiamo fare che so, se, non so…*

16 M. da da…i mi cemo da ti predruzim to da pricamo…;-) sam ce … treba jos …dvadesetak minuta na srpskom jos da pricamo…;-) recimo ;-)

*Sì sì, ci metteremo a parlare di questo, solo bisogna fare ancora dieci minuti in serbo*

17 S. da da da naravno naravno, ne ali sledeci put reci mi ako ti treba nesto specifi specificno za ispit mozemo da…

*Sì sì, naturalmente, certo, ma la prossima volta dimmi se ti serve qualcosa di specifico per l'esame, possiamo …*

18 M. pa ne treba nista! U sustini radimo te teme sto smo pricali tokom semestra

*Ma non mi serve niente! In sostanza ci si occupa degli stessi temi di cui abbiamo parlato nel corso del semestre*

Nella seguente traccia sopra riportata (**EX 6**), mentre i due conversano sul loro rapporto con le lingue straniere, S. (NNSsr) si complimenta con M. per il suo livello di italiano e cerca, al contempo, di espandere il topic di discussione alla prima LS di studio del partner (1-2), il francese, in modo da ricavare più informazioni che lo aiutino a contestualizzare meglio l'ambiente di apprendimento del partner anche rispetto alla lingua italiana. M. sostiene di essere tra i peggiori in italiano (2), ma S. lo incoraggia deducendo che, allora, il livello complessivo deve essere molto alto (5). M., a sua volta, espande il topic sulla questione del programma di italiano, a suo avviso male impostato e troppo sbilanciato sulla traduzione e poco sulla conversazione (8). S. cerca allora di focalizzare la conversazione sui bisogni di M., dal momento che il partner lo ha informato di un esame orale imminente (9-10-11-12-13-14-15). M. sembra tuttavia più disposto a riparlarne nella sessione in italiano (16), che indica come immediatamente successiva. S. lascia intendere di non aver fretta, ma rimarca la disponibilità nel dare supporto a bisogni di apprendimento più specifici, rispetto ai quali cerca di indurre una maggiore definizione (17), mentre M. minimizza l'importanza di questo genere di approfondimento, spiegando che l'esame ripropone i temi toccati durante il semestre (18). Nelle sequenze successive (v. sotto **EX 7**, tradotto in italiano), S. riconduce, con prontezza, il discorso sul francese e sulla "biografia dell'apprendente", chiedendo come mai il partner ha scelto di studiare lingua francese (19).

**EXCERPT 7**

19 S. dobro dobro ;-) iii francuski je… zasto si odlucio da studiras francuski jezik? (*Bene bene ;-) francese…perché hai deciso di studiarlo?)*

20 M. Oh, to je zanimljivo! ;-) Kad sam bio prvi razred srednje skole …(*Oh, questo sì che è interessante! ;-) Quando ero in prima media…)*

21 S. da da da *(Sì sì )*

22 M. onda smo imali engleski u srednjom obavezan prvi strani, drugi smo birali izmedju francuskog i nemackog. Ja sam hteo francuski jer ne volim nemacki ne znam (*Quella volta avevamo inglese come prima lingua straniera obbligatoria e come seconda dovevamo scegliere o francese o tedesco. Io volevo studiare francese perché il tedesco, non so)*

23 S. ;-)

24 M. grub mi je jezika (*è troppo ruvida come lingua)*

25 S. da da (*Sì sì)*

26 M. ja uzmem francuski i tamo u Subotici ne znam da li znas, mislim, ima puno madjara i tako (*Ho scelto francese e là a Subotica, non so se lo sai, ci sono molti ungheresi e così…)*

27 S. ;-) da da (*Sì, sì)*

28 M. ima svega. Profesorica bila je neka madjarica (*C'è di tutto. La mia professoressa era un'ungherese)*

29 S. profesorica francuskog? (*La professoressa di francese?)*

30 M. …koja je jedva znala srpski…(*che a mala pena sapeva il serbo)*

31 S. ioah ;-)  ;-) ona (*lei)*

32 M. da…i onda mozes da zamislis…jos je bila jako, kao osoba bila malo nestabilna aid' losa…a uglavnom ja imao tako dobio trojku  u prvom polugodist (*Sì … e allora puoi immaginarti…e in più come persona era molto, un po' instabile, dai, diciamo cattiva…e più che altro a metà del primo anno mi sono beccato un tre)*

33 S. cekal cakal trojku trojku kako ide na pet?   (*Aspetta, aspetta…tre …come va da voi, fino al cinque?)*

34 M. da u skoli je do pet ide (*Sì, a scuola va fino al cinque)*

35 S. dobro, ja ti kazem …u nas …kod nas ide do deset tako da (*Bene, io ti dico che da noi…da noi va fino al dieci, sicchè…)*

36 M. i u skoli? (*E a scuola?)*

37 S. da da uvek…u skoli ja ti kazem do deset (*Sì, sì sempre…a scuola ti dico fino al dieci)*

38 M. kod nas do deset samo na Fakultetu (*Da noi fino a dieci solo in Facoltà)*

39 S. ;-) na Fakultetu u nas ide do trideset ;-)  (*In Facoltà da noi va fino al trenta)*

40 M. ah ah ;-)

41 S. to je, to je! *(E' così. È così)*

42 M. kako onda? (*E come funziona allora?)*

43 S. to je haos, znaci da najmanje da prodjes…no…kako se kaze…(*E' un casino, questo significa che come minimo per passare…come si dice…)*

44 M. da polozis (*per superare)*

45 S. da poloz,  to ti je osamnaest  (*Per sup…, serve un diciotto)*

46 M. ;-)))))!!!!

47 S. osamnaest najmanje! (*Il minimo positivo è diciotto)*

48 M. To nisam znao, pa kako je to? (*Non lo sapevo, ma come è possibile?)*

49 S. haos haos! (*Un casino, un casino)*

50 M. Jel imas dvanaest ocena? *(Hai mai preso forse un dodici?)*

51 S. pa mi smo navikli mismo navikli, nama je kao normalno. Ako imas ah!!! Jebo te! Dobio sam osamnaest! ;-) (*Ma siamo abituati, per noi è normale. Se lo prendi (riferito al diciotto)!!! Merda! Ho preso diciotto! )*

52 M. ;-) kao *(come)*

53 S. od *(dal)*

54 M. kao *(come)*

55 S. kao od dvadeset…*(come dal venti)*

56 M. …prosek mi je dvadesetcetiri i po! *(ho una media di ventiquattro e mezzo!)*

57 S. da da da, dvadesetcetiri i po…o to ti je…ma zavisi od fakulteta naravno. Moze biti dobro… trideset to…no, najbolje to trideset…trenta e lode, tako se kaze. Trenta e lode, to ti je kao trideset i "hvala" ne znam ;-)  *(sì sì sì, ventiquattro e mezzo … così … ma dipende dalla facoltà naturalmente. Può anche essere  buona…trenta…no…il meglio è il trenta …trenta e lode…così si dice. Trenta e lode. E' come dire trenta e "grazie", non lo so)*

58 M. ima ima neko sve tridesetke? *(C'è qualcuno che ha tutti trenta?)*

59 S. to nije samo trideset. Trideset i lode eh kao ne znam, kako se kaze *(Non è solo trenta. Trenta e lode …non so come si dice)*

60 M. da, razumem (si capisco)

61 S. cekaj, lode na srpskom ;-) cekaj! *(aspetta, lode in serbo, aspetta!)*

62 M. Sad cu da pogledam, al' reci mi, ima neko uopste tridesetke sve tamo? (*Adesso guardo, ma dimmi, c'è qualcuno che ha tutti trenta dalle tue parti?)*

63 S. lode ti je kao "slavljenje" ;-) Izvini Izvini, reci, nisam ti cuo… *(Lode è come "slavljenje". Scusa non ho sentito)*

64 M. Kazem, ima neko tamo tridesetke sve? (Dicevo, *c'è qualcuno che ha tutti trenta dalle tue parti?)*

65 S. Eh, sve? *(Eh, tutte?)*

66 M. Da li neko ima da dobije sve tridesetke i lode? (*C'è qualcuno che ha tutti trenta e lode?)*

67 S. Da da…ima…normalno ne, zavisi od fakulteta. Kad sam ja studirao u Padovi, ja sam tamo studirao medjunarodne saradnje, nesto tako… *(Sì c'è, di norma no, dipende dalla facoltà. Quando studiavo a Padova, ero iscritto a "collaborazioni internazionali", qualcosa che suona così)*

68 M. medjunarodne odnos…(Relazioni internazionali)

69 S. tamo ja sam dobio samo jedan dva puta trideset u celoj karijeri, ne znam kako ;-). To ti je bio kao dvadeset pet, meni je bio uaoh dvadeset pet dvadeset sedam uoah! ;-) *(Là ho preso una due volte trenta in tutta la mia carrier, non so come. Di solito prendevo venticinque, e per me uaoh venticinque ventisette!)*

70 M. ;-),-)

71 S. kad sam poceo da studiram srpski tu, samo trideset! *;-) (Quando ho iniziato a studiare serbo qui a Venezia, tutti trenta)*

72 M. ;-)

73 S. Ne znam zasto!? Nivo je …drugacije recimo. Nema studenata…eh..znas…eh…u..na predavanju nas je dva tri…pfff *(Non so perché!? Il livello è diverso, diciamo. Non ci sono studenti e sai..a lezione eravamo due o tre)*

74 M. dvoje troje *(due tre)*

75 S. da, dvoje troje (sì, due tre)

76 M. da da (sì sì)

77 S. tako da su ko' privatne casove ;-) i i *(così sono come lezioni private)*

78 M. da, i nas je sad najvise desetak…eh…*(sì e noi siamo al massimo in dieci)*

79 S. pa, mislim, znas, *(ma penso sai)*

80 M da *(sì)*

81 S. mislim da je bolje kad ima manje st…*(penso sia meglio quando ci sono meno studenti)*

82 M. za jezike da! *(per le lingue sì!)*

83 S. ja ti kazem, kad sam bio…ja cesto sam bio sam, samo ja i to pff..po jednoj strani ti je bio malo dosadno i tesko, po drugoj super, zato samo ti i profesor mozete…kao ja i ti sad razumes…ali izvini reci mi reci mi, nisi zavrsio da mi kazes kako si… *(ti dico che quando ero…spesso mi trovavo solo io, solo io e ciò..poer certi versi era un po' noioso e difficile, per altri super, perché tu e il professore potete…come tu e io adesso capisci…ma scusamo dimmi dimmi, non avevi nemmeno finito di raccontarmi come hai…)*

84 M. pa kako sam dobio losu ocenu *(appena ho iniziato a prendere brutti voti)*

85 S. da ;-) *(sì)*

86 M. krenuo sam na privatne casove *(mi sono mosso con lezioni private)*

87 S. ah ah

88 M. kod nekog dedice znas *(da un tipo un po' vecchietto, sai)*

89 S ;-)

La suddetta traccia rivela in realtà la ricerca, da parte di S., di un argomento strategico catturare l'attenzione di M. e dare una forma diversa all'ambiente di apprendimento. M. risponde con un apprezzamento che conferma in modo sincero e inequivocabile (*"Oh questo si che è interessante!",* trad.) come, in realtà, fosse poco disposto a conversare sui

topic precedenti (20). Questo topic "biografico" viene mantenuto per un certo numero di battute (19-32), quindi viene rinegoziato con successo da parte di S. (33), spostando il focus sul topic dei criteri di valutazione del sistema scolastico nei due Paesi (33-38): il tema attira l'attenzione di M. soprattutto per la curiosità della valutazione in trentesimi, che diviene argomento di discussione e confronto e un pretesto per raccontare un po di sé e ricollegarsi al topic biografico dal lato del NNS (39-82), cioè di S. Il recupero della narrazione dell'esperienza scolastica di M. avviene sempre su iniziativa di S. (82), che manifesta attenzione rispetto alla pratica del principio generale di reciprocità. La posizione sostanzialmente centrale di questo topic nella conversazione si riconferma in tutta la sessione.

La negoziazione, pertanto, solo in piccola parte tocca il terreno dell'analisi dei bisogni di apprendimento e del supporto tra pari all'apprendimento, sebbene traspaia da parte di S. l'esigenza di tenere viva la discussione su questa specifica area tematica. La limitazione dello spettro dei topic negoziabili nella cornice dello spazio di apprendimento, è infatti evidenziata dai passaggi chiave (v. battute 9-18, **EX 6**) in cui S. offre il proprio aiuto per la lingua italiana e suggerisce l'apertura al confronto su possibili percorsi, ma M. non sembra interessato ad accogliere il confronto su tema (18), con la conseguenza che S. recupera strategicamente il focus sul precedente topic biografico (v. **EX 7**, 19) per non demotivare il partner. Questa posizione verrà poi rinegoziata, tra la chiusura della sessione in serbo e l'apertura della sessione immediatamente contigua in italiano, attraverso una richiesta diretta da parte di M., quasi "a bruciapelo", di supporto nella preparazione all'orale (v. **EX 8**). A nostro avviso, è interessante osservare, tramite l'analisi di ulteriori estratti della stessa conversazione in Skypecall, da dove parte e come si sviluppa questo cambiamento di prospettiva.

*L'ingresso del task nella conversazione.* Con i successivi estratti di tracce Skypecall (EX 8 I-II) intendiamo porre in evidenza lo snodo conversazionale coincidente con il passaggio dalla sessione eTandem in serbo alla sessione in italiano. Nel finale della sessione in serbo, durante una discussione dei due su un campo estivo vicino a Parigi è proprio M. che riapre (4) il topic sui propri bisogni di apprendimento, a partire dal francese, esplicitando un suo ordine di priorità. E' interessante notare come S., in questo caso, riesca ad assecondare e, al contempo, rilanciare il focus di discussione, in precedenza abbandonato (11-13), sul topic dei bisogni di apprendimento del partner rispetto alla lingua italiana. S. ha capito che

il tema dei bisogni del partner rispetto all'italiano non si presta ad esser veicolato in lingua serba, mentre tutto ciò che rappresenta, in senso lato, l'esperienza di apprendimento del francese (LS1 del partner) può costituire una leva strategica a suo vantaggio per rafforzare e meglio definire, passo dopo passo, il proprio status di *peer tutor*-NS per la lingua italiana. La serie di scambi 4-12 con coppie adiacenti rappresenta questa fase introduttiva, nella quale S. sposta, progressivamente e con abilità, il focus (11-26) sull'italiano e sui bisogni di apprendimento del partner. Vediamo di seguito l'estratto di traccia conversazionale.

**EXCERPT 8 I**

(…)

1 S. Dobro, ehm tamo ceterdeset kilometra ti je kao periferija Pariza ;-))

*(Bene, ehm, là a quaranta km di distanza è come se fosse periferia di Parigi)*

2 M. da da

*(Sì, sì)*

3 S. tako je veliki

*(E' talmente grande)*

4 M. Ah, prvo sad idem ovaj forsiram francusku da bih…mislim ipak mi je prvi jezik…ali cu ici u Italiju mislim …pa dobro bio sam sad na ekskursiji to je… ali cu ici sigurno i ovako na duze…

*(Ah, innanzitutto vado a rinforzare il francese in modo che…penso, infondo è la mi prima lingua…ma penso che andrò in Italia…ma va bene, ci sono appena stato in viaggio, e questo è…ma ci andrò sicuramente anche per un periodo più lungo….)*

5 S. ja vidim da

*(Io vedo che…)*

6 M. ali mi je bitnije ovo ovo da savladam

*(Però è per me più importante aver padronanza del francese)*

7 S. Sta sta ti je bitnije? Sta si re…

*(Cos'è più importante per te? Cos'hai detto?)*

8 M. pa bitinje mi je prvo francuski da savladam

*(ma, dico che è più importante come prima cosa la padronanza nel francese)*

9 S. eh naravno

*(Ah, naturalmente)*

10 M. naravno ;-)

*(naturale)*

11 S. ja mislim da italijanski je malo kako se kaze je malo lakse lakse …to je srpski?

*(Io penso che l'italiano è un po' più, come dire, più "facile facile"…si dice così in serbo?)*

12 M. da

*(sì)*

13 S. I ne znam, pa dobro pises…ne znam … video sam sve sto si napisao, to je stvarno super…mnogo pise…

*( E non so, scrivi bene…non so…ho visto tutto quello che hai scritto finora, davvero è super… scrivi molto…)*

14 M. najvise problema imam

*(I maggiori problemi li ho…)*

15 S. da

*(sì)*

16 M. najvise problema imam sa zamenicama

*(I maggiori problemi li ho con i pronomi)*

17 S. sa zamenicama

*(con i pronomi)*

18 M. i ovim predlozima

*(e con queste preposizioni)*

19 S. dobro

(bene)

20 M. ovi preposizioni i ..

*(ste preposizioni e …)*

21 S. da da

*(Sì sì )*

22 M. i clanovima

*(E con gli articoli)*

23 S. dobro i

*(Bene e …)*

24 M. clanovima. Uvek moram da zastanem da rasmislim sad sa kojim tu ide ehm

*(con gli articoli. Mi tocca sempre fermarmi per mettermi a riflettere adesso con chi va questo, ehm…)*

25 S. To je normalno, mislim da treba vremena da to ti ide kao prirodno. To je kao padeze na srpskom jeziku…tesko tesko. Pa mozemo mozemo sledeci put da vezbamo da vezbamo…ove stvari ako hoces, nema problema…malo articoli… ne znam…clanovi da ;-))))

*(Questa è una cosa normale, penso che ti serva tempo perché ti venga naturale. Sono ocme per noi i casi in lingua serba…difficili difficili. Ma possiamo la prossima volta esercitarci, fare esercizio…su queste cose se vuoi, non c'è problema…un po' di clanovi…articoli sì)*

26 M ;-) Ehm, possiamo parlare di ecologia?

27 S Ecologia?

28 M ecologia

In questo finale di sessione in lingua serba (v. sopra **EX 8 I**), la sequenza negoziale si allunga in termini di battute, in quanto i due partner creano insieme le condizioni per esprimere una lista di punti critici nell'apprendimento dell'italiano. M. esplicita un suo ordine di priorità (4) mentre tre affermazioni di S., sulla maggiore facilità dell'italiano rispetto al francese (11), sulle abilità di scrittura del partner (13) e sul rapporto di specularità tra flessione nominale in serbo e articoli in italiano (25), costituiscono l'intelaiatura strategica della conversazione stimolare il partner a esporre i propri bisogni dell'apprendimento, come emerge dal susseguirsi di coppie adiacenti (11-26). Il giudizio sulle abilità di scrittura, in particolar modo, (13) esprime un interesse aperto *("ho visto tutto quello che hai scritto finora")* per la produzione linguistica del partner e lo incoraggia

indirettamente ad esprimere una lista ragionata di difficoltà con la LS (14-24). L'accenno al confronto contrastivo tra le due lingue e la proposta di esercitarsi su singoli obiettivi grammaticali (25), invece, ottiene l'effetto di una controproposta tarata su bisogni immediati e al contempo meno mirati su singoli obiettivi: la sessione in italiano, immediatamente contigua a quella in serbo, infatti, si apre subito con la richiesta esplicita di M. *"Possiamo parlare di ecologia?"* (26). Il cambio di LS implica la richiesta di proseguire l'eTandem in italiano, ma il passaggio alla sessione in italiano non viene esplicitamente concordato, ricevendo tacito consenso da parte del madrelingua S. attraverso la negoziazione del topic sul tema dell'ecologia (27-28). La negoziazione si riapre su un topic che implica la necessità di creare una cornice operativa minima, data dall'obiettivo di prepararsi all'esame orale e, di riflesso, un mutamento di strategia conversazionale, intensificando l'organizzazione in senso riflessivo del discorso *(parlare di quel che si sta parlando)* e dell'apprendimento (29-33), come appare nella prosecuzione del dialogo (**EX 8 II**), che commentiamo di seguito.

**EXCERPT 8 II**

29 S perchè?

30 M Perché abbiamo questo tema per l'esame orale

31 S Ah, benissimo…eh…più specifico? In generale? Di …ecologia?

32 M In generale…in generale

33 S Ho ho capito

34 M E, questo tema …non me ne frega niente!

35 S ho capito

36 M sam dobro rekao? ;-)))

*(ho detto bene)*

37 S super si rekao super si rekao! *(bene hai detto!)* Eh non te ne frega niente…bisogna sai cosa secondo me? Non è così difficile perché se tu ti impari semplicemente ehm un po' di parole specifiche, cioè tipo linguaggio specifico…di ecologia

38 M Ahi,sss…

39 S vai!

40 M abbiamo fatto questo, inquinamento, rec…

41 S riciclaggio

42 M ehm..

43 S vai vai, parliamo di ecologia ;-))) A Novi Sad c'è la raccolta differenziata? ;-))

44 M Ehm, n, questo è la problema perchè in Serbia non c'è ecologia

45 S non c'è l'ecologia ;-)) Non sai di cosa parlare quindi! ;-))

46 M perché non ….non recicliamo

47 S sì sì

Nelle coppie adiacenti iniziali (29-37) S. richiede di farsi guidare da M. nella contestualizzazione del compito, cercando di capire quale tipo di impostazione abbia in mente il partner NNS rispetto al modo di affrontarlo (31). M. non sembra avere un'idea molto nitida (32-33) e, inoltre, dichiara il proprio scarso interesse e, in via indiretta, una motivazione di tipo strumentale-risultativo (34-37), ma S. riesce comunque a guidare una sorta di *brainstorming* su alcune espressioni specifiche del linguaggio di settore, in modo da sondare le conoscenze linguistiche già acquisite o in corso di acquisizione e, così, iniziare a costruire un'impalcatura minima di parole chiave e topic di discussione (37-47). E' a partire da questo punto e dai successivi (v. **EX 9 I e II**) che, a nostro avviso, si crea lo scarto più significativo sul piano delle sequenze negoziali. E' infatti qui che prende inizio la traspozione dentro l'eTandem di un task collegato all'ambito formale della classe di lingua e, di norma, eseguito a casa come studio autonomo individuale o di gruppo. In questo passaggio alla nuova cornice data dal task in italiano LS, la "superficie" della conversazione dà l'impressione di scorrere in modo fluido, ma gli snodi immediatamente successivi evidenziano un diverso livello di densità nelle fasi negoziali. L'organizzazione del processo di apprendimento subisce, infatti, un cambiamento piuttosto radicale, in quanto è il task stesso, in questo caso, a comportare uno sbalzo di carico sul piano cognitivo, per tre principali ordini di motivi:

- stimola una produzione in LS più intensiva e mirata in quanto il topic generale è più complesso dal punto di vista dei contenuti e della lingua, andando a toccare elementi lessicali e, in piccola parte, fraseologici delle microlingue;
- impone al NS un'attività di scaffolding più impegnativa sotto il profilo cognitivo e organizzativo: il topic centrale richiede infatti di essere scomposto, analizzato e sviluppato, attraverso la conversazione, in una serie topic più specifici ad esso correlati, con il contributo del partner NNS;
- richiama la necessità di un monitoraggio congiunto di NS e NNS sull'andamento della conversazione stessa *(parlare di quel si sta parlando)* da parte di entrambi i partner, alternando ricorsivamente fasi di esplorazione globale del tema, analisi e sintesi per far sì che si creino le condizioni per selezionare quei nuclei di lingua e contenuti che potranno poi essere reimpiegati nel contesto futuro - in questo caso, la sede dell'esame orale.

*L'influenza del task sulle strategie di organizzazione dell'apprendimento.* L'analisi delle interazioni delle tracce conversazionali prodotte *attraverso il task* ha fatto emergere un diverso grado di intensità negli scambi negoziali, che appaiono in larga parte focalizzati su tutti quegli elementi ed input "chiave del discorso" (selezione dei vari topic, lessico, fraseologia, ecc.) potenzialmente funzionali allo sviluppo delle abilità di monologo e dialogo *hic et nunc*, ma in realtà messi in atto con l'obiettivo di affrontare una successiva conversazione in un contesto comunicativo definito, reale e dalle caratteristiche ben diverse rispetto all'eTandem: la sede di un esame. Rispetto all'ambiente di apprendimento formale - la classe di lingua e la sede futura di un esame - la conversazione si muove sia in senso *retrospettivo*, per esempio attraverso il recupero di elementi linguistici e concetti trattati in precedenza, sia in senso *prospettivo*, data la necessità di simulare, almeno in parte, la situazione comunicativa dell'esame. Le sequenze che andiamo a illustrare (**EX9 I e EX9 II**) in seguito evidenziano il mutamento nelle modalità conversazionali indotto dal task.

**EXCERPT 9 I**

1 M Sono già un po' stanco

2 S continuiamo la prossima volta

3 M ma parliamo ancora un po' ancora

4 S sì, va bene…Aspetta cosa ti volevo dire. Sempre di ecologia, dunque

5 M E possiamo parlare di benefici di ecologia…

6 S Benef..bene bravo..benefici

7 M Beneficia

8 S I benefici dell'ecologia

9 M Sì

10 S Dunque, dunque l'inquinamento l'hai già detto. Ecco ecco ti faccio, ad esempio, magari può domandarti che problemi ci sono a Novi Sad rispetto all'ecologia , all'inquinamento, su queste cose qua, cioè, ad esempio?

11 M Ma abbiamo molti rifiuti del, ala strade

12 S quindi sì tante immondizie per strada, tanti rifiuti per strada

Nella sequenza sopra riportata, M. suggerisce un potenziale argomento ed S. sembra assecondarlo, fornendo al contempo la forma nominale della preposizione articolata corretta (5-9), ma poi guidare il partner M. sul focus dell'esercitazione orale sull'espansione del topic precedente ("i problemi dell'inquinamento"), ricapitolando le

cose già trattate (10-12) e stimolando, al contempo, a fornire esempi riconducibili al contesto locale. M. suggerisce allora di parlare dei rifiuti per strada (11). Come vedremo di seguito (v. EX 9 II), a partire da questo momento si instaura una dinamica di forte supporto reciproco tra S. e M. nella ricerca del lessico e delle espressioni chiave per lo scenario futuro dell'interrogazione.

**EXCERPT 9 II**

13 M e come si dice divlji otpad?

14 S Kao? Divlji?

15 M divlji otpad

16 S divlji otpad

17 M non è legale

18 S illegale? ma no…

19 M non no no, non posso dire rifiuti illegali…quando buttiamo i rifiuti a una

20 S per strada

21 M per strada ma in …

22 S per esempio che tu hai la bottiglia di birra, la bevi e la butti per strada invece di metterla in … penso…

23 M ma parlo di rifiuti che non sono in città, ma nella campagna e a molti rifiuti

24 S uhm, in che senso scusa?

25 M c'è molti rifiuti in un … come si dice "mesto"?

26 S in un posto?

27 M in un posto e c'è una collina di rifiuti (va avanti parafrasare)

28 S ehm, ok, ehm, ho capito una montagna di immondizia

29 M sì

30 S ma una montagna, cioè intendi una cosa legale oppure semplicemente dove la gente butta , getta

31 M dove la gente butta tutti i rifiuti ma questa posta non è …kako se… come si dice "odredjeno za to" gnrcnc

32 S ah, non è un posto dove si dovrebbero buttare i rifiuti

33 M sì

34 S ah, aspetta, ecco eccomi, mi è venuto in mente, adesso ti dico, un attimo solo…il posto guarda il posto … operatori ecologici … operatori ecologici è un termine politicamente corretto per indicare quelli che puliscono le strade, che si chiamano spazzini, perché spazzano, cioè puliscono con la scopa

35 M eh, gli uomini sono…?

36 S sì, lo spazzino, spazzino oppure netturbino, che però è una parola un po' più strana ;-) E questi sono operatori ecologici, cioè sono quelli che puliscono le strade

37 M sì

38 S …e che raccolgono tutti i rifiuti domestici che, insomma, la gente mette nei nei cassonetti. I casson..

39 M ah, gli spazzini raccogliono i

40 S raccolgono sì le immondizie e il cassonetto è il posto dove metti l'immondizia, che non mi ricordo come si dice in serbo…ma quelli con le ruote di solito o anche no

41 M kanta (traduzione/code switching per far intendere al compagno)

42 S kanta sì sì esatto …e poi gli operatori ecologici prendono tutte queste schifo di immondizie e lo portano in un posto che si chiama "discarica"…

43 S otpad (traduzione/code switching per far intendere al compagno)

44 S forse è quello che mi stavi chiedendo …otpad? Spetta che cerco. Credo di sì è il posto dove porti tutte queste cose qua, no?

45 M sì

46 S Ecco una discarica è una cosa organizzata dal comune, dalla città, dallo stato, però a volte cioè tipo hai la "discarica abusiva" vuol dire che è una discarica illegale

47 M eh, sì sì sì ho voluto…

48 S questa parola volevi dire

49 M "abusiva" ah ah

50 S abusiva vuol dire illegale, eh, per cui io non so butto via il frigorifero e lo butto su un prato in mezzo alla campagna

51 M eh sì sì

52 S arrivi tu…

53 M eh, e questo è il problema di Serbia, perché c'è, c'è m..

54 S c'è molta discarica

55 M ci sono molti discariche abusivi

56 S discariche abusive (sovrapposto)

57 M abusiva

58 S eh perfetto, tu puoi parlare di questo, del fatto che in Serbia ci sono molte discariche abusive

59 [ M sì sì]

60 e che sono…quindi è brutto per il paesaggio ;-) e poi e poi le immondizie possono portare delle malattie, possono inquinare le acque, tutte queste cose qua insomma…

M. cerca di approfondire l'argomento dei rifiuti per strada chiedendo la traduzione in italiano di un termine del linguaggio settoriale (*divlji otpad* = discarica abusiva), ma S. non sembra in grado di fornire una soluzione immediata (v. sequenze 13-16): è questo *gap* che, in realtà, fa sì che l'intera conversazione (battute 17-58) si trasformi in un intreccio strategico di parafrasi, ipotesi, domande e risposte guida, *code switching* (v. battute 25, 31, 41, 43), giungendo, in ultima battuta, alla traduzione del termine originario, dopo averne però esplorato ed elicitato una parte significativa del lessico ad esso semanticamente collegato. La situazione di crisi che si crea intorno al termine chiave, oggetto della ricerca, è speculare e viene resa produttiva sotto il profilo dell'apprendimento: il NNS, infatti, non conosce il termine in italiano (*discarica abusiva*) mentre il NS non riesce a tradurgli il corrispettivo in serbo, e ciò fa sì che il primo faccia leva su una serie *signifié* e *signifiant* (*legale-illegale, città-campagna, collina di rifiuti,* ecc.) già posseduti in LS (17, 19, 23, 27) in modo da facilitare il partner madrelingua nell'assisterlo. Entrambi i partner, dunque, cercano di trovare insieme una soluzione, sfruttando al massimo ciò che è già acquisito (o in via di acquisizione) nel patrimonio del NNS. La relazione di reciprocità nell'apprendimento delle due LS, inoltre, fa sì che l'interesse a tradurre il termine chiave

dal serbo all'italiano sia fonte di apprendimento anche per S. rispetto alla lingua serba, generando così una risposta retroattiva di supporto del NNS sull'azione di *scaffolding* esercitata dal NNS: la qualità e l'efficacia del *feedback*, in tal senso, si dimostra di altrettanto vitale importanza nella costruzione del discorso. Il dialogo collaborativo mirato alla ricerca di un singolo termine presenta pertanto una sequenza di ben 32 battute (17-49). E' inoltre interessante notare come il NS sembri quasi prolungare intenzionalmente gli scambi negoziali, con due mosse: lascia forse intendere (è una nostra interpretazione) al NNS di non riuscire ad afferrare pienamente il contesto da lui costruito (28-33) in relazione al termine chiave da tradurre (*divlji otpad*), ma cerca, al contempo, di arricchire quello stesso contesto, creando intorno ad esso un'elicitazione (34-46) del lessico e di alcuni elementi fraseologici correlabili (operatori ecologici, spazzini, cassonetti, raccogliere i rifiuti, rifiuti domestici, ecc.). L'ascolto e la comprensione così vengono costantemente stimolati e sostenuti con ulteriori input, ripresentando elementi linguistici già noti, con funzione di ripasso e rinforzo, ma propondendone anche di nuovi (34), espansione del lessico, *"operatori ecologici" e sinonimi*), fino alla fine del processo di scoperta e conferma dell'esattezza (47-58) del termine chiave cercato in origine.

In assenza di task, sia nelle sessioni in serbo che in quelle in italiano, la conversazione è stata più che altro incentrata sulla narrazione del sé e delle proprie esperienze e visioni del mondo, con uno scambio di dati biografici, empatico, partecipato e a tratti anche molto divertito e ricco di sfumature ironiche. Il livello di stimolazione delle abilità linguistiche, sia a livello di qualità dell'input che dell'output, tuttavia, può risultare poco sfidante se comparato con il contesto formale della classe di lingua, nella quale il materiale didattizzato, almeno in linea teorica, dovrebbe essere impostato in modo da garantire il rinnovarsi, di lezione in lezione, degli input linguistici. Questo non significa, d'altro canto, che l'eTandem, in assenza di task, non abbia delle ricadute positive sul piano dell'apprendimento: grazie al fatto di essere un ambiente di conversazione e con molte caratteristiche in comune con i contesti spontanei e informali, i due partner hanno avuto la possibilità di esprimersi nelle rispettive LS. Questa prossimità tra l'eTandem e gli ambienti extradidattici, consente di rimettere in gioco ciò che era già stato acquisito e testato in vari ambiti e trarre giovamento dal reciproco supporto nel *revisionare* il proprio percorso apprendimento, recuperando elementi del discorso (in prevalenza lessico) su temi di ambito quotidiano già trattati nei rispettivi programmi di lingua, secondo modalità

conversazionali che approfondiremo anche nei prossimi paragrafi. Questa è senz'altro una delle ricadute positive della prima sperimentazione, nel caso della coppia M.&S., questione sulla quale torneremo in modo più ampio e comparato con le altre coppie di partner nella discussione (cfr. Capitolo 4). Sul piano dei processi negoziali, l'ingresso del task può invece stimolare una sorta di proiezione su uno o più potenziali scenari esterni, al di là di quelli tipici di un'estemporaneo conversare nella finestra di chat. Il task appare come una sorta di vettore che spinge i partner nel lanciarsi oltre lo strato leggero dell'atmosfera di una una chiacchierata in LS con un parlante nativo. Tale proiezione è resa possibile dallo stimolo simultaneo di diversi piani tra loro interrelati: linguistico, psicologico, cognitivo, relazionale-affettivo.

Se l'etimologia della parola *con-versare* significa *"trattenersi con qualcuno"*, *"volgersi nel luogo"*, *attraverso* il task il luogo del *qui ed ora* tende a sconfinare e ad espandersi in un "*alter locus*" da esplorare. Il dialogo tra pari, che a volte può ristagnare nell'autoreferenzialità, acquisisce una dimensione più ampia e inclusiva di tutta una rete potenziale di attori esterni e contesti di comunicazione, in rapporto ai quali il task stesso contribuisce a definire obiettivi e mete tangibili di apprendimento. La differenza è data pertanto dal proiettarsi dalla finestra di chat o dalla chiamata Skypecall su obiettivi di apprendimento strettamente relazionati, *attraverso* il task, a un contesto (reale o immaginato) che ci comunica la presenza tangibile di un "luogo altro", oltre i canali dati dal software. Le dinamiche interlinguistiche e le strategie di appredimento e di supporto tra pari, infatti, comportano una ricaduta sul piano pragmatico della comunicazione: almeno una parte di quella stessa lingua prodotta nella conversazione eTandem verrà alla luce proprio con l'esplicita necessità di essere reimpiegata (e riplasmata) nelle forme di atti, funzioni, generi testuali e comunicativi richiesti dal contesto futuro ed esterno di riferimento. Nel caso di questa prima sperimentazione, il contesto futuro, luogo della proiezione, era rappresentato da una sede di esame e da un docente. Tale proiezione ha costituito un ponte tra un ambiente di apprendimento, che nel nostro caso si è configurato come un "ibrido" tra non formale e formale, e il contesto formale della classe di lingua, facendo emergere nel corso del progetto le prime differenze significative nelle modalità conversazionali e nella qualità complessiva della produzione linguistica. Le modalità conversazionali delle sessioni in lingua italiana della prima sperimentazione, pertanto, anticipano quella parte consistente di dinamiche che, nella seconda sperimentazione, diverranno dominanti.

### 3.2.1.2 La seconda sperimentazione: i processi negoziali nel protocollo task-based

La seconda sperimentazione nasce con l'idea di applicare all'eTandem un protocollo task-based per un periodo di un intero semestre. Il task acquisisce pertanto uno status istituzionale, traformandosi da pura eventualità, proveniente dall'iniziativa totalmente autonoma e autogestita dei partner, a un motivo costante e centrale del percorso didattico e di apprendimento.

*Da una programmazione a breve termine, a una progettualità a medio-lungo raggio.* Il task, somministrato da uno o più *counselor*, viene precedentemente negoziato nei contenuti e negli obiettivi e monitorato in itinere insieme ai partner, attraverso una serie di interventi di *counseling* partecipato (cfr. Cap. 2 par. 2.1.13, esempi di meta-task e di task). Se era di per sé intuibile che la presenza di un task in quanto tale avrebbe potuto esercitare una qualche influenza sul metalinguaggio, il nostro interesse era indagare il rapporto tra la peculiare struttura dei singoli task e le due variazioni nelle modalità conversazionali, tenendo conto anche delle differenze di protocollo tra sperimentazioni, al fine di indagare le ricadute sul piano glottodidattico.

*Il "meta-task" come nuovo impulso alla progettualità.* Con l'analisi dei seguenti estratti di tracce conversazionali intendiamo mettere in evidenza quanto in parte già affermato nel precedente paragrafo, approfondendo il rapporto tra tipo di task e processi negoziali messi in atto. Nei prossimi estratti di chat, M.&S. si confrontano sulle consegne presenti nel secondo task. Il task in questione è stato intenzionalmente strutturato come un "meta-task" da svolgere in tre passi:

I) *discussione e scelta di tre topic comuni* di conversazione per i tre futuri task da una lista fornita dal counselor (oppure proposta di un massimo di tre nuovi, dopo averli discussi);

II) *confronto* su come quegli stessi *topic* di conversazione prescelti potrebbero essere sviluppati al meglio, trasformandosi in un piano di lavoro e in testi multimediali nelle rispettive LS;

III) *scrittura di una relazione informativa* al *counselor*, ciascuno nella propria lingua, su ciò che è stato discusso nelle sessioni relative al task. Per quanto riguarda questo

terzo passo, la relazione finale costituisce una sorta di report-memorandum, che funge da traccia al *counselor* per costruire i tre task successivi in linea con i topic scelti e con le intenzioni di percorso espresse autonomamente dai partecipanti.

Vediamo di seguito un esempio (**EX 10**) di come è stato affrontato questo secondo (meta)task in questione.

**EXCERPT 10**

1 [21.15.02] S.: comunque da quello che ho capito ora noi penseremo a dei temi

2 [21.15.17] S.: e poi Lorenzo deciderà 4 temi per tutti i Tandemisti

3 [21.15.30] S.: e ci prepareranno dei task basati su quei temi

4 [21.15.35] M.: allora dobbiamo fare un plan di nostro lavoro sul questo task

5 [21.15.37] M.: si?

6 [21.16.04] M.: noi scegliamo i temi

7 [21.16.40] M.: e cosi ogni teleTandemisti saranno i vari temi

8 [21.16.48] S.: si,scegliamo dei temi e pensiamo a delle idee per il blog

9 [21.17.53] S.: poi, in un secondo momento Lorenzo, (Deus ex machina)

10 [21.17.54] M.: forse possiamo fare questo sessione scritto

11 [21.17.59] M.: :D

12 [21.18.10] S.: sceglie tra tutti i temi proposti 4 temi

13 [21.18.25] S.: e con ogni tema ci costruirà dei task

14 [21.18.42] M.: ma no S., noi scegliamo i nostri 4 temi!

15 [21.19.00] S.: (Oh Lorenzo, grande fratello, dimmi se sto errando!!!)

16 [21.19.13] M.: errando?

17 [21.19.20] S.: "sbagliando" !

18 [21.19.34] M.: aha

19 [21.19.48] S.: Mhm

20 [21.19.57] S.: si, noi oggi sceglieremo i nostri 4 temi

21 [21.20.12] S.: ogni coppia sceglierà 4 temi

22 [21.21.04] S.: ma -se ho capito bene- Lorenzo costruirà i prossimi task usando i temi scelti da noi!

23 [21.21.13] M.: si

24 [21.21.22] S.: va bene, in ogni caso per ora pensiamo ai temi

Questa sequenza negoziale è particolarmente lunga e intensa (1-24), essendo i partner impegnati a trovare un'intesa sulle principali fasi di scansione del task. S. non ha compreso le consegne, ma M. (NNS) gli fornisce supporto per comprendere la sequenza corretta del piano di lavoro indicato dal task (1-14). La singola affermazione di M. (10) *"forse noi possiamo fare questo sessione scritto"* è una richiesta di negoziare la scelta del canale che

non trova risposta esplicita ma viene confermata dal proseguimento della conversazione via chat. L'affermazione-richiesta, in realtà, dimostra l'attenzione con cui il NNS M. ha letto le consegne del task, in quanto implica due esigenze ben precise sul piano organizzativo: da una lato, richiama un maggior controllo sui contenuti e sulla lingua da esercitarsi *in itinere* tramite scrittura nello spazio conversazionale della chat (cfr. sopra passi I e II del meta-task), dall'altro, la necessità di rendere più economico ed efficente, in termini di tempo investito e precisione, il recupero delle informazioni e la stesura del report finale richiesto (cfr. sopra passo III meta-task), seguendo in modo retrospettivo una traccia scritta della chat anziché una traccia audio su autodettatura. La scelta del canale è pertanto già indicativa del cambiamento delle esigenze operative dato dal task, soprattutto se consideriamo che i due partner, in una situazione di totale autogestione come quella data del primo protocollo, hanno sempre dimostrato una naturale preferenza per il canale audio sincrono della Skypecall. L'intensità dei processi negoziali si mantiene elevata anche nella sequenza successiva (**EX 11**).

**EXCERPT 11**

1 [21.26.41] M.: Lorenzo ha proposto che scrivamo una intervista per il regisero del questo film

2 [21.27.07] S.: *Il regista!

3 [21.27.20] M.: e ho fatto questo non 100% ma dovoljno

4 [21.27.57] M.: abbastanza

5 [21.28.02] S.: abbastanza

6 [21.28.28] M.: devo correggere un po e prepare questo

7 [21.28.28] S.: cosa intendi dire?

8 [21.28.58] M.: Lorenzo mi ha deto che questa intervista potrebbe essere un task

9 [21.29.19] S.: ho capito

10 [21.29.24] M.: forse tu solo devi aiutarmi di finire

11 [21.29.41] S.: certo se vuoi ti aiuto

12 [21.30.06] S.: ma questo era solo un esempio, se ho ben capito

13 [21.30.17] M.: ok

14 [21.30.25] M.: che pensi di questo?

15 [21.31.15] S.: l'idea è simpatica, ma secondo me adesso dobbiamo pensare più in generale ad un tema che ci interessa

16 [21.31.22] S.: o a delle idee per un task

17 [21.31.48] S.: e poi Lorenzo - in base alle nostre idee- preparerà dei task

18 [21.32.04] M.: cinematografia

19 [21.32.07] M.: :)

20 [21.32.11] S.: Esatto!

21 [21.32.32] M.: poi

22 [21.32.52] M.: ieri hai deto che possiamo fare la cucina

23 [21.33.04] M.: sono d`accordo

24 [21.33.10] S.: Ottimo!

25 [21.33.17] M.: ((handshake))

26 [21.33.27] S.: dogovoreno!

27 [21.33.32] M.: :)

In questa sequenza M. appare concentrato nel dare discutere con S. e fornirgli indicazioni sulla sua parte riguardante un task successivo (l'intervista al regista di un film), già concordata con i *counselor* e in fase di svolgimento, nonchè sul contesto formale nel quale è nata questa singola idea di attività (1-14). S. lo asseconda, cercando di comprendere al meglio la situazione del partner e rendendosi disponibile alle sue richieste, ma riporta la negoziazione sui contenuti e le consegne del task (15-16) e sulla scelta dei topic richiesta (15-27), ristabilendo un ordine di priorità operative. Nelle sequenze successive (cfr. sotto, **EX 12**), i due proseguono la discussione con un lungo confronto su come si immaginerebbero di svolgere alcuni topic (1-17 ), cercando una o più soluzioni mediate tra diversi criteri di originalità, efficacia comunicativa, economicità, difficoltà-fattibilità (18-50). Da queste sequenze (**EX 12**), in particolar modo, appare già chiaro il cambio di prospettiva rispetto alla prima sperimentazione.

**EXCERPT 12**

1 [21.33.45] M.: ho parlato con Lorenzo sul quel tema

2 [21.33.56] S.: e cosa ti ha detto?

3 [21.34.14] M.: e mi ha deto che possiamo fare un video con gli istruzioni di cucinare :D

4 [21.34.35] S.: Geniale! è un'ottima idea!

5 [21.34.44] M.: "detto"

6 [21.34.49] S.: *le istruzioni ((F))

7 [21.35.22] M.: non mi sono cosi abituato a scrivere italiano

8 [21.35.25] S.: (non capisco da dove viene questo stupido fiore????)

9 [21.35.47] M.: per esempio posso preparare la sarma

10 [21.36.04] M.: o puoi fare gli spaghetti

11 [21.36.09] M.: o qualcosa

12 [21.40.48] M.: mi scusa ho perduto la connessione

13 [21.41.01] S.: eccoci!

14 [21.41.13] S.: si, sarebbe proprio divertente

15 [21.41.46] S.: tu spieghi la ricetta in italiano e io in serbo

16 [21.41.51] S.: immagina che ridere!

17 [21.41.55] M.: si

18 [21.42.17] M.: ma questo e un po difficile di realizzare per me

19 [21.42.35] S.: come mai?

20 [21.42.37] M.: perche non so come preparare la sarma :D

21 [21.42.52] M.: ma questo non e il grande problema

22 [21.43.05] S.: beh, non serve che fai una cosa così complicata!!

23 [21.43.42] M.: il problema e che non ho un webcam e sopratutto ho un internet di merda

24 [21.43.47] M.: mi scusa la lingua

25 [21.44.03] S.: *scusami

26 [21.44.13] M.: ok

27 [21.44.16] S.: no, dici benissimo, si dice proprio così!!!

28 [21.44.32] S.: mhm, neanch'io ho una webcam

29 [21.44.41] S.: ma posso farmela prestare da qualcuno

30 [21.44.59] M.: ma posso fare questo nella cucina di mia sorella con suo laptop

31 [21.45.02] M.: :)

32 [21.45.26] S.: Esatto! così poi risparmi anche la fatica di pulire!!!!! ((devil))

33 [21.45.45] M.: non ho capito

34 [21.46.13] M.: non devo pulire la cucina dopo?

35 [21.46.15] M.: :D

36 [21.46.16] S.: Nel senso che tu cucini, ma poi la cucina la pulisce tua sorella!

37 [21.46.20] S.: esatto!

38 [21.46.35] M.: benissimo

39 [21.46.52] S.: Anzi!

40 [21.46.57] S.: idea

41 [21.47.07] S.: puoi filmare tua sorella mentre cucina

42 [21.47.15] S.: e tu commenti quello che fa in italiano!

43 [21.47.43] S.: Lei cucina e tu riprendi con la web cam e fai il commento in diretta

44 [21.47.47] M.: non pensi che non so cucinare ma solo non ho mai fatto la sarma perche non e una cosa che si mangia per un pranzo

45 [21.48.00] M.: avevo questa stessa idea

46 [21.48.09] S.: Lo so che sai cucinare!

47 [21.48.20] M.: ((whew))

48 [21.48.23] M.: ;)

49 [21.48.32] S.: :D

50 [21.48.34] S.: eh!eh!

Che cosa intendiamo affermare quando cerchiamo di mettere in luce il cambio di prospettiva dei due partner? Intendiamo affermare che i partner hanno operato una proiezione del proprio conversare, alternandola su *tre scenari di riferimento* tra loro strettamente legati:

- *il luogo reale nel quale intendono svolgere parte del task*, ossia le cucine di S. e di M. (1-4), con una discussione che verte sulle possibili ricette da illustrare nelle due LS (9-14; 15-17) e sugli eventuali altri attori terzi coinvolti (la sorella di M.) nel "piano di lavoro", con i vari aspetti logistici e tecnici e le possibili soluzioni (18-23; 23-29; 30-43);
- *il luogo virtuale che ospiterà il prodotto finale del task*, ossia *il blog* che illustra l'esperienza dell'eTandem. Questo è lo spazio di riferimento che giustifica la discussione sul genere testuale da produrre e sul format finale, in tutta la sequenza presa in esame (1-50). Per quanto non vi sia alcun riferimento a un possibile target di lettori, (siamo d'altronde ancora in una fase inziale del lavoro), la familiarità dei due partner con il linguaggio dei blog si deduce dal fatto che si pongono il problema dell'originalità e del format del prodotto finale;
- *il luogo virtuale dell'attività di counseling* (la piattaforma wiki) che, sebbene non menzionato nella conversazione di chat dell'estratto sopra riportato (**EX 12**), è il punto successivo di incontro-confronto con il *counselor*, in questo caso per fornire indicazioni sui topic scelti e sul modo in cui si intenderebbe trattarli all'interno di task ad essi correlati. E' inevitabile che, nella cornice di lavoro data dal task, questa presenza giochi un ruolo "dietro le quinte" come fattore di co-regia, influendo sulle modalità di conversazione, sulla base delle istruzioni date dal terzo passo del task (v. **EX 12**).

Nell'esempio Skypecall di cui sopra (**EX 12**), il raccordo tra i tre luoghi-scenari sopra indicati è dato dalle sequenze negoziali sul tema della cucina (topic) e sulle modalità con le quali i partner intendono organizzare lo svolgimento di un futuro task basato su questo tema, fino a giungere a un confronto tra possibili esiti finali (v. sotto, **EX 13**) descritti in termini di tipi di testi (51-71). Discutendo sulle possibili caratteristiche delle futura *performance*, infatti, i due aprono un confronto sulle abilità linguistiche e sulle eventuali difficoltà in gioco (51-60), nonché sulle opzioni alternative (61-64), dal film muto con sottotitoli (65-71), musica e testo parallelo della ricetta fino alla creazione di un "ricettario semiserio", con piatti a tema scherzoso (*per conquistare una ragazza*, *per alzare il colesterolo*, *per non dormire la notte*, ecc.; cfr. Appendix 3).

**EXCERPT 13**

51 [21.49.11] S.: però è difficile cucinare filmare e commentare in italiano nello stesso tempo!
52 [21.49.14] M.: allora questo fosse il nostro secondo task
53 [21.49.26] M.: e possiamo anche scirvere il riceto
54 [21.49.30] S.: esatto
55 [21.49.30] M.: o come se dice recept
56 [21.49.41] S.: la ricetta/ le ricette
57 [21.49.51] S.: si, non è necessario fare il film
58 [21.49.51] M.: k
59 [21.50.08] M.: ma sara piu interessante
60 [21.50.16] S.: sicuramente!
61 [21.50.28] S.: possiamo sia scriverla che fare il film
62 [21.50.46] M.: tutti possono mettera una fotografia di sarma e la ricetta
63 [21.51.03] M.: aaa
64 [21.51.15] S.: Hai ragione, dobbiamo dimostrare che sappiamo anche cucinare!
65 [21.51.19] M.: pensi che facciamo un film muto?
66 [21.51.36] M.: e solo scrivamo come preparare
67 [21.51.52] S.: Beh, un film muto con I SOTTOTITOLI sarebbe fantastico
68 [21.52.26] S.: prepariamo i sottotitoli
69 [21.52.31] S.: ce li correggiamo a vicenda
70 [21.52.34] M.: anche con la musica di piano :D
71 [21.52.43] S.: poi facciamo il film e si monta tutto

In conclusione, nella cornice di questo secondo task (o "meta-task") i partner appaiono impegnati in una discussione che appare vivace ma, al contempo, anche insolitamente ordinata dal punto di vista dei meccanismi di turnazione, se consideriamo la naturale tendenza del discorso in chat a frammentarsi. E' ipotizzabile che possa instaurarsi una relazione diretta anche tra la complessità della consegna, con le relative implicazioni in termini di abilità produttive richieste, e il modo di organizzare la conversazione. L'impegno a scrivere un report - sulla base di istruzioni che suggeriscono una seconda fase di rilettura e sintesi di quanto scritto in chat – è possibile che abbia influenzato il livello dell'attenzione rispetto ai meccanismi di allocazione del turno, con un conseguente effetto di "contenimento" rispetto alla "naturale" tendenza della scrittura in chat a produrre fratture nel discorso, con recuperi successivi o riparazioni. La conversazione, infatti, si snoda in un susseguirsi di *coppie adiacenti* e, dunque, non presenta sostanziali vuoti di contiguità tra le battute dei partecipanti ("*split adjency pairs*"), che invece risultano assai frequenti nelle chat della prima sperimentazione e, in generale, sono una naturale

caratteristica della struttura dialogica di chat. Inoltre, la produzione linguistica e il modo di interagire dei due partner, pur con le dovute differenze tra NS e NNS, sembrano spingersi verso la frontiera dei contesti (reali o virtuali) di comunicazione extradidattici e di apprendimento informale, integrando stili discorsivi e di conversazione rintracciabili, per esempio, nel mondo professionale o ricreativo-associativo - settori nei quali di norma entra in gioco la capacità di condividere problemi e ricerca collaborativa delle soluzioni, esprimere opinioni e dibattere, avanzare proposte ed agire in autonomia, senza per questo escludere registri più confidenziali. Il secondo task (meta-task), infatti, è congegnato come un insieme di consegne concepite per stimolare i processi decisionali autonomi (confronto-dibattito e soluzione) sulla costruzione del proprio ambiente di apprendimento e nelle rispettive LS e, dunque, nasce con l'obiettivo implicito di stimolare un certo tipo di funzioni ed di atti linguistici.

*Dal meta-task al task.* I processi negoziali rivolti all'organizzazone dell'ambiente di apprendimento risultano altrettanto centrali nelle successive sessioni e Tandem, nella cornice dei task strutturati dai *counselor* sulla base delle decisioni assunte dai partner nel task secondo (o "meta-task"). Forniamo di seguito alcuni estratti di conversazioni avvenute nella cornice di apprendimento data dal terzo task, i cui contenuti sono riportati al capitolo 2 (par.2.1.1.3). A causa di un ritardo su un appuntamento, la chat (**EX 14 I**) si apre quasi da subito con un sovrapporsi di diverse strategie di riparazione, con S. che cerca di scusarsi e M. che lo rimprovera, e alcuni tentativi di riaprire la negoziazione sullo svolgimento del task (9; 14-15; 20-21), promossi dal partner M. Alla base c'è un problema interpersonale legato alla condotta, il quale sembra influenzare l'andamento della conversazione che, al contrario dell'estratto precedentemente analizzato, presenta innumerevoli frammentazioni tra le battute.

**EXCERPT 14 I**

1 [10.44.32] S.: milos

2 [10.44.40] S.: izvini sto kasnim *(scusami il ritardo)*

3 [10.44.45] S.: tu sam *(sono qui)*

4 [10.45.05] S.: kako si? *(come stai?)*

5 [10.45.34] S.: ja na žalost se ne osećam baš dobro *(sfortunatamente io non mi sento bene)*

6 [10.46.04] M.: ljut sam *(sono arrabbiato)*

7 [10.46.13] M.: krivo mi je što ti nije dobro *(mi dispiace che tu non ti senta bene…)*

8 [10.46.28] S.: nemoj bre da se **ljuriš** *(non essere arrabbiato, dai)*

9 [10.46.30] M.: ali moram nešto da ti pošaljem što sam pisao do sada *(...ma devo spedirti alcune cose che ho scritto finora)*

10 [10.46.35] S.: **ljutiš** *(autocorrezione ortografica)*

11 [10.46.51] M.: pa mislio sam da se nećeš ni pojaviti *(ma pensavo che non ti saresti nemmeno fatto vivo)*

12 [10.47.07] S.: ne, ne, hajde *(no, no, dai)*

13 [10.47.10] M.: *È stato un brutto scherzo, per il primo aprile, di svegliarmi alle 10 di matina. Ma seriamente non sono contento con tuo comporto perché avrò l`esame la prossima settimana, doppo andrò a casa mia e non vorrei abandonare questo proggetto perché è importantissimo per Lorenzo. Devo andare fare qualcosa adesso ma potremmo parlare al pomeriggio. Se potresti, guardi un po` il film Šišanje (o Skinning in inglese) è facile trovarlo sul Youtube, o il film croato Metastaze.*

*A presto*

*Miloš*

*(messaggio scritto precedentemente all'inziao della chat ma arrivato in ritardo a S., in quanto aveva il pc spento)*

14 [10.48.13] M.: ali dobro da se vratimo na zadatak *(ma bene che torniamo al nostro compito)*

15 [10.48.22] M.: ne znam ni gde da počnemo *(non so neanche da dove possiamo cominciare)*

16 [10.48.48] S.: izvini čoveče, ali stvarno nisam uspeo da te zovem ranije *(scusa fratello, ma davvero non sono riuscito a chiamarti prima)*

17 [10.49.07] M.: oprostiću ti *(ti perdono)*

18 [10.49.12] M.: :)

19 [10.49.50] S.: ma svinja sam, u pravu si *[ma faccio schifo (lett.: "sono un maiale") hai ragione]*

La sessione di cui sopra (**EX 14 I**), si apre in serbo, lingua scelta da S. per portare a M. le sue scuse per un ritardo di oltre mezz'ora sull'appuntamento stabilito e spiegarsi con il partner. Tre affermazioni di M. esprimono chiara intenzione di riprendere il lavoro e cambiare topic, ma restano isolate (9; 14-15). E' interessante notare come il primo tentativo di M. di spostare il focus sul topic del lavoro (9) venga interrotto da un'autocorrezione (10) su un banale errore di battitura di S. sulla frase in serbo "non ti arrabbiare" (*ljuriš*, 8 > *ljutiš*,10), che richiama in modo non intenzionale il topic di poco precedente (11-12) e riapre una breve parentesi sul mancato appuntamento, mentre la comparsa imprevista e in ritardo di un messaggio in italiano (forse spedito quando ancora S. aveva il pc spento) a sua volta opera un condizionamento emotivo su S., rispostandone l'attenzione dal topic sul lavoro appena riproposto da M. (14-15) a quello precedente (17-19), tanto da farlo sentire in dovere di giustificarsi ancora una volta. Il messaggio (13) ha il format di una breve mail in chat ed è particolarmente significativo: emerge infatti la motivazione di M. e il suo senso di responsabilità verso il progetto. S. viene così richiamato agli impegni che si è preso rispetto al terzo task, con il suggerimento di guardare i film selezionati dal partner. Il focus ritorna quindi sul task (v. sotto **EX 14 II**; 20-21), con previo accordo sul canale di comunicazione da usare e sulla lingua di sessione

(22-31) e invito a discutere delle revisioni effettuate da parte di S. sul lavoro caricato da M. sulla piattaforma (32-35 e ss.). La scelta della lingua di sessione viene chiaramente influenzata dal divario che si sta creando nel ritmo di lavoro dei due partner sulla propria parte di task. M., l'apprendente serbo è infatti più avanti sul proprio lavoro e, quindi, sembra ribadire una regola implicita (25): ha senso parlare in serbo solo dopo aver visionato i film riferiti ai task. I passaggi successivi passaggi del discorso sotto riportato (**EX 14 II)** rappresentano, a nostro avviso, un altro significativo esempio di conversazione nella cornice di un task in piena fase di esecuzione, già negoziato dai partner nei contenuti e nelle procedure.

**EXCERPT 14 II**

20 [10.50.16] M.: ajde da radimo nešto sada (dai, mettiamo al lavoro adesso)

21 [10.50.31] S.: dobro (bene)

22 [10.50.49] M.: možemo da pišemo molim te jer mi cimer još spava (per favore, per iscritto, ti prego, il mio coinquilino sta dormendo)

23 [10.50.58] S.: ok

24 [10.51.08] S.: sledeći put ćemo pričati (possiamo parlare la prossima volta)

25 [10.51.44] M.: možemo to kad pogledaš malo ove filmove (sì, una volta che hai visionato un po' di questi film)

26 [10.51.59] M.: a sada onda da pričamo o italijanskom (quindi adesso parliamo del film italiano)

27 [10.52.11] M.: i o intervjuu (e dell'intervista)

28 [10.52.27] S.: si

29 [10.52.40] S.: e la prossima volta, dopo che ho guardato i tuoi video

30 [10.52.45] S.: parliamo in serbo

31 [10.52.54] M.: va bene

32 [10.53.05] S.: hai letto le aggiunte che ho fatto?

33 [10.53.21] M.: si

34 [10.53.22] M.: si

35 [10.53.32] S.: hai qualche altra idea?

36 [10.54.16] M.: non so quanto tempo dura questo intervista

37 [10.54.42] S.: mah, secondo me così può andare bene

38 [10.54.50] M.: si

39 [10.54.57] S.: come lunghezza, intendo

40 [10.55.08] S.: ma anche i contenuti sono OK

41 [10.55.45] S.: per me sarebbe interessante domandare quali sono le differenze tra la mafia siciliana e le altre mafie italiane

42 [10.56.19] S.: perchè oggi non si parla molto della mafia siciliana

43 [10.57.27] M.: puoi esprimermi questa differenza fra le maffie

44 [10.57.48] M.: hai detto che è piu umana *(si riferisce implicitamente alla mafia siciliana)*

45 [10.57.53] M.: in che senso? >

46 [10.57.57] S.: NO NO NO
47 [10.58.09] S.: era una domanda provocatoria
48 [10.58.28] M.: aha
49 [10.58.31] M.: ho capito
50 [10.58.37] S.: perchè adesso per esempio si parla tantissimo della Camorra
51 [10.58.47] S.: e non si parla più di Cosa Nostra
52 [10.59.02] S.: possiamo togliere quella frase, mi sono espresso male
53 [10.59.19] M.: no, è bene (…)

I principali snodi negoziali dell'estratto sopra riportato (**EX 14 II**) ruotano attorno a tre focus, tutti riconducibili a un comune nucleo di riflessione sul processo di produzione del testo finale del task: i commenti di S. sull'intervista scritta da M. e postata sulla piattaforma wiki (32-35), la lunghezza e i contenuti dell'intervista (36-40) e, infine, rispetto ai contenuti, l'appropriatezza di una domanda aggiuntiva proposta da S. (41-53). L'ultimo focus, in particolar modo, si rivela prezioso per lo sviluppo della conversazione: M. , infatti, cerca di capire cosa S. intenda dire quando afferma che *"la mafia siciliana è più umana"* (44-45). S. sostiene che si tratta di una domanda provocatoria mal posta e che voleva, in realtà, richiamare il fatto che al momento, secondo lui, in Italia si parla più che altro di Camorra, per cui la mafia finisce quasi per apparire "più umana". M. vuole capire il senso dell'affermazione a un livello più profondo e fa intendere a S. che a lui, invece, la domanda piace, esprimendo al partner un bisogno di spiegare meglio il retroterra di contenuti e di impliciti culturali. La proiezione sul luogo futuro dell'intervista telefonica, stimola, da un lato, a valutare insieme l'appropriatezza della domanda e, dall'altro, genera un'espansione del topic centrale ("criminalità organizzata"), con approfondimento sulle differenze tra le diverse mafie in Italia e, come vedremo di seguito, un reimpiego dei contenuti nelle fasi successive dello svolgimento del task. Nella narrazione di S., l'approfondimento richiesto viene affrontato raccontando della Camorra e della criminalità organizzata attraverso alcuni cenni all'opera di Roberto Saviano e alle sue vicende di scrittore. La scelta di affrontare una spiegazione in questo modo rivela, in realtà, il fatto che il NS si è posto il problema dell'accessibilità a un certo tipo di informazioni nel contesto di apprendimento del NNS: i libri di Saviano, come riporta lo stesso S., sono piuttosto popolari in Serbia, essendo tradotti e facilmente reperibili, a differenza di altri autori che si occupano della stessa area tematica. Nelle battute successive (v. **EX 15**), sotto riportate, la fase negoziale si sposta sul panorama giornalistico serbo, attraverso la parola

chiave “scorta”, che apre la possibilità di un’espansione del *topic* a un confronto sul tema del rapporto tra criminalità organizzata e libertà di stampa nei due Paesi.

**EXCERPT 15**

1 [11.10.01] M.: abbiamo una cosa simile qui *(riferendosi al termine scorta)*

2 [11.10.25] M.: ma per una giornalista

3 [11.10.34] S.: chi?

4 [11.12.01] M.: Brankica Stankovic

5 [11.12.17] S.: e come mai le hanno dato la scorta?

6 [11.13.00] M.: le hanno dato

7 [11.13.07] M.: la hanno dato

8 [11.13.09] M.: ah

9 [11.13.21] S.: le hanno dato (a lei)

10 [11.14.06] M.: gliela hanno dato

11 [11.14.13] M.: a lei la scorta

12 [11.14.53] M.: lei aveva un emissione sul tv che è molta famoso

13 [11.15.25] M.: perché parlava di tutti problemi in Serbia

14 [11.15.49] M.: come se dice, bez dlake na jezik

15 [11.15.51] M.: ?

16 [11.15.59] S.: :)

17 [11.16.02] M.: con tutta la verita

18 [11.16.06] S.: senza peli sulla lingua

19 [11.16.13] M.: stesso

20 [11.16.16] M.: che bello

21 [11.16.18] M.: :D

22 [11.16.22] S.: fantastico!

23 [11.17.19] M.: parlava di attentato di Djindjic

24 [11.17.52] S.: aha!e questo è un tema tabù?

25 [11.18.19] M.: sa chi era lui?

26 [11.18.35] M.: ma anche parlava dei afferi nazionali

27 [11.18.54] S.: si, si, il presidente, capo del partito democratico

28 [11.19.07] M.: va bene

29 [11.19.44] M.: perché non è ancora chiaro chi è la persona "iza" attentao

30 [11.19.52] M.: attentato

31 [11.19.55] M.: ah

32 [11.19.57] S.: dietro l'attentato!

33 [11.20.02] S.: :)

34 [11.20.04] M.: dietro

35 [11.20.19] S.: nel senso, chi ha organizzato l'attentato

36 [11.20.27] S.: chi c'è dietro

37 [11.20.38] S.: anche chi c'è sotto!

38 [11.20.38] M.: si

39 [11.20.44] M.: a

40 [11.20.48] M.: in serbo no

41 [11.21.09] S.: mhm

42 [11.21.22] S.: anche in Italiano no in questo contesto

43 [11.21.28] M.: ma lei era anche il primo giornalista che ha parlato di problemi con i "huligani"

44 [11.21.31] S.: meglio dire chi c'è dietro l'attentato

45 [11.21.44] M.: dei problemi

46 [11.21.54] S.: ah, capisco

47 [11.22.01] M.: come se dice

48 [11.22.05] M.: ho dimenticato

49 [11.22.10] M.: huligan

50 [11.22.15] S.: ultrà

51 [11.22.16] M.: tifoso

52 [11.22.20] S.: tifoso

53 [11.22.26] M.: si

54 [11.22.37] M.: perché è un tema anche politica

55 [11.22.39] S.: però in senso negativo si dice hooligan

56 [11.22.52] S.: un tema politicO

57 [11.22.59] M.: aaaa

58 [11.23.14] M.: ma ho messo maschile

59 [11.23.17] M.: :)

60 [11.23.22] M.: un tema politico

61 [11.23.22] S.: si, ho visto! :)

62 [11.24.00] M.: perché esistono le persone che utilizano i tifosi per fare caos

63 [11.24.41] S.: partiti di estrema destra?

64 [11.25.03] M.: se voui, puoi guardare anche questo emissiene, si chiama INSAJDER ><

65 [11.25.05] M.: si

66 [11.25.33] M.: e doppo questo tema di tifosi lei è ricevuta una scorta

67 [11.26.13] S.: ho capito

68 [11.26.32] M.: e adesso non puo lavorare pui sulla questa emissione perché è pericoloso

69 [11.26.43] M.: "piu"

70 [11.27.02] M.: ma ritorniamo in Italia

71 [11.27.27] S.: si

Nella sequenza di cui sopra (**EX 15**), S. ha appena finito di spiegare la parola "scorta" con degli esempi (1-4). Il *feedback* di avvenuta comprensione da parte di M. è dato da un parallelismo con una giornalista che vive sotto scorta nel suo Paese e assume il valore di mossa negoziale per espandere e approfondire il topic dal punto di vista sia linguistico che contenutistico, raccontando una storia simile e confrontabile (1-4). Il cambio di versante

dall'Italia alla Serbia inizia con la domanda-assenso di S. (5) e comporta uno scambio di ruolo tale per cui M. si sostituisce nel ruolo di narratore di una storia analoga (6-68), inducendo S. a fornirgli *in itinere* un supporto costante di rinforzo, recupero, elicitazione di elementi grammaticali, lessicali e fraseologici (6-22; 29-42; 47-55; 54-61) che in realtà sono potenzialmente utili al lavoro sull'intervista e, dunque, funzionali al completamento del task. E' infine lo stesso M. a cercare il ritorno al topic iniziale, cioè alla revisione dell'intervista (70-71) da lui scritta, dopo aver suggerito al partner di guardare una trasmissione curata dalla giornalista serba sotto scorta (64), non solo per meglio comprendere i fatti a cui ha appena accennato (43-68; 6-32), ma anche per visionare materiale nuovo per la propria parte di task in lingua serba. Tutta la conversazione successiva si snoda su approfondimenti del topic principale e perciò appare orientata a continuare il processo di revisione-integrazione linguistica e contenutistica del *work in progress* già caricato sulla piattaforma wiki.

*Il task come organizzazione di un evento comunicativo reale.* I fenomeni osservati in precedenza si replicano in buona parte anche nelle sessioni eTandem successive, di cui presentiamo alcuni estratti di conversazione (**EX 16 I-II-III**) in conclusione della nostra analisi sui processi negoziali relativi ai due partner S.&M.. Si tratta di una trascrizione di Skypecall in italiano nel quale i due partner correggono a voce il testo dell'intervista e, al contempo, si proiettano nel contesto futuro, simulando la situazione comunicativa. Gli scambi negoziali tra i partner sono incentrati su un'attività di analisi che è insieme cotestuale e contestuale. Di volta in volta vengono infatti interessati aspetti sintattici, di coerenza e coesione, scelte lessicali-fraseologiche, con particolare attenzione al registro e alla microlingua giornalistica, nonché alla pronuncia e ai tratti sovrasegmentali. Il discorso si struttura su molteplici piani strategici, ma poggia sulle fondamenta di uno stesso processo unitario, globale e al contempo analitico, di revisione del testo scritto che incorpora anche fasi di simulazione ed esercizi ripetitivi pseudo-strutturali e pone un certo focus sul piano metalinguistico e meta cognitivo. L'insieme di questi processi, in realtà, si svolge nel contesto di una concreta attività di organizzazione di un evento comunicativo reale, rappresentato dalla imminente situazione di un'intervista, come emerge in modo chiaro dalla seguente traccia.

**EXCERPT 16 I**

1 M. alo

2 S. eh, ciao…scusa il mio computer è praticamente finito…è morto ;-)

3 M. adesso va bene?

4 S. spero…;-)…spero…è proprio. Si è bloccato tutto e ciao…quindi, beh, ripartiamo, ricominciamo da capo

5 M. ;-) sì

6 S. allora diciamo tu puoi, secondo me presentariti, dire che che vieni da Novi Sad, che assieme a Lorenzo avete guardato questo film e per cui hai preparato questa intervista perchè vorresti saperne di più, imparare qualcosa in più …

7 M. sì

8 S. puoi dire che ti interessa questo argomento …

9 M. ehm

10 S. e dimm isì

11 M. e per mettersi questo su blog

12 S. esatto, ecco, quindi potresti parlare un po' di questo progetto, che state facendo, che stiamo facendo un progetto che coinvolge studenti italiani di serbo e studenti di italiano serbi

13 M. un progetto internazionale ;-)!

14 S. un progetto internazionale multilingue ;-), gli parli un pochino

15 M. sì sì

16 S. e ti piacerebbe saperne di più per te ma anche per mettere questa intervista sul blog del progetto, qualcosa del genere

17 M. uhmuhm

18 S. prova ;-)!

19 M. scrivo questo…ehm

20 S. sì, facciamo… intanto prova a dirmi questo così e poi me lo scrivi e me lo mandi

21 M. allora, buonagiorno!

22 S. buongiorno!

23 M. Mi chiamo M.

24 S. piacere Milos!

25 M. sono studente di francese e italiano e vengo da Novi Sad…abbiamo guardato con il nostro professore Lorenzo il film I Cento Passi e… voglio approfondire que questo tema perché è molto interessante ehm…facciamo questo per il nostro blog per il progetto di TeleTandem, in cui parliamo con gli italiani che studdd studiano

26 S. sì

27 M. studiano serbo.

28 S. va bene poi provi a preparartela con calma, te la scrivi e io te la correggo e rivediamo questo..

29 M. sì

Le sequenze negoziali (6-16) si aprono con S. che guida M. nell'immaginare le prime mosse strategiche per presentarsi al soggetto intervistato descrivendo il contesto estero di riferimento (6-10) e M. che contribuisce a puntualizzare il discorso con alcune espressioni chiave come *"blog"* e *"progetto internazionale"* (6-10; 11-14). M. sta prendendo appunti e chiede di potersi scrivere queste cose e ricorreggerle ma S. lo stimola a entrare subito nel vivo e simulare la situazione dell'intervista (17-20). La simulazione (20-29) evidenzia delle difficoltà di accuratezza e fluenza (25-27), ma S. tranquillizza M. (28-29) recuperando il bisogno, da lui espresso poco prima, di fare delle integrazioni scritte da inserire sulla piattaforma. La simulazione riprende quindi (v. **EX 16 II**) con la prima domanda (30-33) e un appunto critico di S. (34), che apre il dialogo sulla strategia comunicativa da tenere durante l'intervista (35-43). Durante la riflessione sul modo efficace di introdurre un'intervista (34-41), due affermazioni guida di S. (34-36) portano M. a riformulare la domanda sul topic delle donne e la mafia (41-45), aprendo la questione del numero effettivo di temi e di domande e dell'ordine di successione nell'intervista (46). Vediamo dunque nei prossimi estratti (**EX 16 II-III**) quali traiettorie assume la conversazione dei due.

**EXCERPT 16 II**

30 S. va bene Milos, cosa vuoi chiedere?

31 M. Guardando il film I Cento Passi, avevo l'impressione che le donne fossero in una posizione di inferiorità.

32 S. uhm

33 M. è migliorata la situazione ai giorni nostri in Sicilia?

34 S. uhm…attenzione secondo me di solito quando fai un'intervista non è che fai subito una domanda così precisa, cioè secondo me prima di fare una domanda dovresti fare una piccola introduzione alla domanda

35 M. sì sì

36 S. per sempio, prima di fare una domanda, dici "la prima domanda tratta il tema della donna", oppure "come prima domanda mi piacerebbe trattare il tema delle donne" e poi dici "guardando il film ho avuto l'impressione bla bla bla…", cioè secondo me, almeno in italiano, devi fare sempre delle piccole introduzioni per qualsiasi cosa quando si parla

37 M. sì sì

38 S. quindi, aspetta che ti trovo…

39 M. ehm…per esempio

40 S. dimmi

41 M. Nella prima domanda vorrei parlare delle donne nella società mafiosa o nella..

42 S. oh, sì benissimo, sì, delle donne nel, della società mafiosa, diciamo, sì del ruolo dell donne nella mafia

43 M. eh, sì

44 S. oppure…sì

45 M. del ruolo delle donne (trascrivendo), della famiglie mafiose, no?

46 S. diciamo, nelle famiglie mafiose, oppure...però la tua domanda mi sembra più generale …è più quindi diciamo che all'inzio vuoi parlare delle donne, perché alla fine sono due domande mi sembra no?

Una volta concordato il modo più efficace per iniziare l'intervista e il numero di domande per il tema in questione (cfr. **EX 16 III**; 1), su iniziativa di M. (2-3) i due seguono a negoziare e sviluppare la strategia comunicativa per quelli che sono gli aspetti più strettamente legati all'appropriatezza espressivo-fraseologica (4-6;9) e semantico-lessicale (4-6; 7-8), come evidenziato dai seguenti passaggi di correzione orale delle traccia scritta (**EX 16 III**).

**EXCERPT 16 III**

1 S. Oppure puoi semplicemente dire questo "la prima domanda è sulle donne". "La prima domanda riguarda le donne", "come prima domanda vorrei parlare delle donne", non serve fare una frase complicata, però introdurla, introdurre la domanda

2 M. mah, perché quando diciamo delle donne è un po' banale

3 S. Eh, sì, no, non tanto. E come potresti dire delle donne in maniera meno banale, Milos?

4 M. Vorrei parlare della posizione delle donne nella comunità siciliana

5 S. nella società siciliana, meglio, comunità è qualcosa di più piccolo

6 M. sì

7 S. La posizione, oppune puoi usare la parola condizione, ancora meglio. Ancora meglio, vorrei parlare della condizione femminile nella società siciliana

8 M. sì

9 S. sì, sai cosa, è bene dire "vorrei parlare", bene hai detto, oppure "mi piacerebbe parlare"

Trovata l'impostazione delle prime domande, sempre nella cornice dell'attività di simulazione, S. guida M. nell'esercizio (v. **EX. 17**) della lingua parlata, focalizzandosi sui tratti sovrasegmentali (2-10; 11-18; 18-24) e sulla pronuncia.

**EXCERPT 17**

1 M. (trascrive a voce alta sottofondo: *...nella società siciliana*)

2 S. Prova allora, di nuovo!

3 M. Come prima domanda…bleah!

4 S. bene bene

5 M. Come prima domanda mi piacerebbe parlare della condizione femminile nella società siciliana

6 S. bene! Bene! Ottima intonazione! ;-)

7 M. ;-)

8 S. sembri un vero giornalista ;-)

9 M. ,-) eh, e ridi!

10 S. non lo so perché l'ahi detto benissimo

11 M. Eh ;-) Guardando il film I Cento Passi, avevo l'impressione che le donne fossero in una posizione di inferiorità. E' migliorata la situazione ai giorni nostri in Sicilia?

12 S. Bene! Attenzione, fai una pausa dopo inferiorità.

13 M. uhm uhm

14 S. Erano in una posizione di inferiorità. E aspetti.

15 M. sì

16 S. Puoi anche dire "Mi piacerebbe…volevo domandare…Mi piacerebbe sapere. Oppure anche senza niente. Poi dici "E' migliorata la situazione ai giorni nostri in Sicilia?". Cerca di parlare più lentamente, non come se leggessi, ma come se in quel momento ;-) ti venisse in mente questa cosa…

17 M. Eh, sì…Guardando il film I Cento Passi avevo l'impressione che le donne fossero in una posizione di inferiorità. E' migliorata la situazione ai giorni nostri in Sicilia?

18 S. Ben, bravo Milos, bene bene bene, perché sennò sai sembra sembra proprio che tu leggi il testo in maniera meccanica, invece se fai delle belle pause, in italiano sì devi fare pause tutto il tempo

19 M. come , come se non legg…legg…leggela…

20 M. leggessa

21 S. leggessi

22 M. leggessi sì

23 S. Tu devi far finta di non leggere, anzi meglio sarebbe che proprio ti impari le domande e le fai a braccio si dice, un discorso a braccio.

24 M. sì

In questi ultimi estratti c'è una domanda implicita e generale che guida tutta la conversazione: "come possiamo affrontare al meglio la situazione comunicativa?" Questa domanda, alla fonte della discussione e della ricerca di un'intesa tra i partner, si esplicita in una serie di passaggi conversazionali strategici che interessano molteplici aspetti relativi ai contenuti e alla lingua scritta, ma anche alla performance linguistica orale, già evidenziati nel corso della nostra analisi. M. e S. concordano (18-24), alla fine, sul fatto che il testo scritto vada recitato come se l'intervistatore non stesse leggendo oppure imparato a memoria, in quanto i tratti sovrasegmentali esercitano un'influenza nel modo in cui l'interlocutore recepisce il messaggio, aumentandone o diminuendone l'efficacia comunicativa. La modalità di tutta la conversazione (cfr. testo integrale Appendix 4), in questo caso, presenta un'intersezione di tre piani-strategici nei processi negoziali: la simulazione del contesto futuro (che fa da cornice generale), la riflessione sul cotesto e la sua revisione, l'esercitazione su pronuncia e tratti sovrasegmentali (intonazione e prosodia), operate in funzione di un'analisi del contesto stesso e dell'efficacia comunicativa rispetto ad esso.

### 3.2.2 La correzione degli errori e le modalità conversazionali

Per quanto riguarda la correzione degli errori, nella nostra comparazione abbiamo tenuto conto di alcuni fattori di influenza legati al contesto delle due sperimentazioni e indipendenti dalla presenza o meno del task. Questo ci consente di interpretare le "nude" frequenze percentuali evitando, di conseguenza, la mistificazione del ruolo giocato dal task. Non è infatti da trascurare il fatto che le due sperimentazioni siano avvenute a distanza di circa un anno l'una dall'altra e, pertanto, l'*interlingua* delle due coppie di apprendenti viene registrata in due diverse fasi di evoluzione, mentre sul piano relazionale è verosimile attendersi dei vantaggi nella qualità del supporto reciproco, attribuibili al maggior numero di ore di frequentazione in eTandem.

Entrambi questi fattori appaiono strettamente correlati ed è largamente ipotizzabile che abbiano esercitato un'influenza sulle modalità di conversazionali, andando ad incidere, per esempio, sulla qualità/quantità della riflessione metalinguistica nel corso della seconda sperimentazione. Nel caso di M.&S., inoltre, abbiamo considerato anche il rapporto tra scelta del canale e tipo task e/o fasi di esecuzione del task, date le ripercussioni sul tipo di produzione linguistica e sulle modalità di correzione dell'errore. La tendenza a produrre periodi uniproposizionali nella chat (Leone, 2009), per esempio, può avere come conseguenza un basso margine di errore nella sintassi e un focus debole di correzione degli aspetti sintattici, i quali possono tuttavia essere trattati in un secondo momento sulla piattaforma wiki o via e-mail (canali asincroni), mentre il canale Skypecall può, d'altro canto, si presta a lavorare su aspetti fonologici quali la pronuncia e i tratti sovra segmentali, come già abbiamo osservato in precedenza (**EX 17**). Le tabelle sottostanti presentano i seguenti dati e indici in modo che si possano comparare le due sperimentazioni nei seguenti aspetti:

- numero totale degli errori per singola sessione (chat e/o Skypecall);
- frequenza % del tipo di errore sul totale di quelli rilevati dai *counselor*;
- frequenza % degli errori corretti dal NS (o dal NNS in autocorrezione) sul totale di quelli rilevati dai counselor;
- il *focus di correzione*: frequenza % del tipo di errore corretto sul totale degli errori corretti;

Per quanto riguarda pronuncia e tratti sovrasegmentali, abbiamo deciso di segnalare solo le correzioni effettuate da entrambi i NS, limitandoci dunque alla loro prospettiva. L'analisi di questo aspetto dell'appredimento linguistico, non di rado trascurato in ambito formale nella classe di lingua, ha fatto comunque emergere degli spunti di riflessione interessanti sulle modalità conversazionali, in particolar modo sul rapporto tra task e scelta-modalità d'uso del canale di comunicazione. La nostra analisi parte, innanzitutto, dal quadro degli errori totali rilevati e di quelli corretti e classificati per tipologia (riportati nella Tabella 3.2, con legenda), in modo da fornire un'ottica comparativa generale di entrambe le sperimentazioni e in entrambe le lingue.

**Tab. 3.2 – Quadro di sintesi degli errori totali rilevati, corretti e classificati per tipologia**

| **I sperimentazione non task-based** | **II sperimentazione task-based** |
|---|---|
| **Sessioni in italiano** | |
| **Tot. err.: 123**<br>[0,374 apprt, 0,122 cng, 0,098 ortg, 0,089 lsc, 0,089 frsl, 0,057 tver, 0,073 gncnc, 0,033 sntcn, 0,024 prn, 0,016 prnm, 0,008 agt, 0,008 cngz ]<br><br>**<u>Tot. corr.</u>**: 21 *(17%)*<br>[0, 238 apprt, 0,238 cng, 0,143 lsc, 0,143 gncnc, 0,095 frsl, 0,095 prn, 0,048 sntcn] | **Tot.err.: 209**<br>[(0,22 apprt), (0,129 gncnc), (0,119 lsc), (0,119 cng), (0,076 frsl), (0,071 ortg), (0,066 tver), (0,033 sntcn), (0,033 prnm), (0,033 svrs), (0,02), (0,03) prp, (0,03 prnc), (0,01 asl), (0,004 cnz)]<br><br>**<u>Tot.corr.</u>**: *65 (31%)*<br>[10 lsc (0,158), 9 apprt (0,142), 8 gncnc (0,126), 7 cng (0,1), 7 svrs (0,1), 6 frsl (0,095), 6 prnc (0,095), 5 tver (0,079), 2 ortg (0,031), 2 prnm (0,031), 1 sntcn (0,015), 1 cngz (0,015), 1 agt (0,015)] |
| **Sessioni in serbo** | |
| Tot. err.: 71<br>Corr.: 17/71 (24%)<br>[lksk 18, frzl 14, prdl 11, izgvr 2*, iztk 1, mzsrd 3, pdz 3, kng 7, aspkt 2, prf.gl. 3, sntk 9]<br>* Solo errori di pronuncia segnalati dal NSsr | **Tot.err.:** 76<br>[(0,25 pdz), (0,157 lksk), (0,157 kng), (0,144 frzl), (0,118 prdl), (0,065vzk), (0,052 ortg), (0,026 mzsrd), (0,026 izgvr)]<br><br>**<u>Tot.corr.</u>:** 34 (45%) [10 lksk (0,29), 6 kng (0,17), 5 pdz (0,14), 4 ortg (0,117), 4 frzl (0,117), 2 prdl (0,05), 1 izgvr (0,029), 1 vzk (0,029), 1 mzrsrd (0,029)] |

**Legenda: LS it** apprt (articolo, preposizione, preposizione articolata), cng (coniugazione), ortg (ortografia), lsc (lessico), frsl (fraseologia), tver (tempo verbale), gncnc (genere e concordanza), sntcn (sintassi e connettivi), prnm (pronomi), agt (aggettivi), cngz (congiunzioni), asl (verbi ausiliari),cngz (congiunzioni), prp (pronomi personali), prnc (pronuncia), svrs (sovrasegmentale)
**LS srb** lksk (lessico), frzl (fraseologia), prdl (preposizioni), izgvr (pronuncia), iztk (eccezioni), mzsrd (genere), pdz (flessione nominale), kng (coniugazione), aspkt (aspetto verbale), prf.gl. , sntk (sintassi e connettivi), ortg (ortografia), vzk (congiunzioni)

Da una prima lettura degli indici generali di frequenza di correzione degli errori, riportati in tabella, il protocollo task-based sembrerebbe, nel caso della coppia M.&S., capace di esercitare un'influenza alquanto rilevante sul focus di correzione degli errori in entrambe le lingue (v.tab). Nelle sessioni in serbo si passa dal 24% (I sper.) al 45% (II sper.), mentre nelle sessioni in italiano si registra uno sbalzo dal 17% (I sper.) al 31% (II sper.).

*L'ingresso non programmato dei task nella I sperimentazione*. Similmente a quanto rilevato in precedenza con i processi negoziali, è l'episodio dei due task non programmati, nel corso della prima sperimentazione, ad anticipare le tendenze della seconda sperimentazione. I dati relativi alle sessioni della prima sperimentazione sono a tal riguardo indicativi, come appare dalla tabella sottostante.

**Tabella 3.3 – Confronto Skypecall vs Chat, I e II sperimentazione (sessioni in lingua italiana)**

| | **Skypecall (IT)** | **Chat (IT)** |
|---|---|---|
| Confronto indici % di correzione errori: | | |
| **I sperimentazione** | 31% *(T)*, 15% | 13%*(T),* 0% |
| **II sperimentazione** | 38%, 16%, 57% | 13%, 24%, 27% |
| **Legenda: (T) =** *sessione con presenza di un task non programmato* | | |

**Tabella 3.4 Confronto Skypecall vs Chat, I e II sperimentazione (sessioni in lingua serba)**

| | **Skypecall (SR)** | | **Chat (SR)** |
|---|---|---|---|
| Confronto indici % di correzione errori: | | | |
| **I sperimentazione** | 24% | | n.p. |
| **II sperimentazione** | 47% | 33% | 58% |

Il secondo task, incentrato sulle abilità orali [cfr. tab.3(T), Skypecall, I sperimentazione] sembrerebbe infatti indurre – insieme a una crescita manifesta dell'interesse del NNS a richiedere risposte informative sulla lingua obiettivo e a un'intensificazione delle azioni di *scaffolding* da parte del NS (cfr. tab.) - un incremento dell'attenzione per l'accuratezza della performance in italiano LS da parte di entrambi i partner, facendo registrare un 31% di errori corretti contro un valore massimo di 15% registrato nelle altre sessioni senza task. Il task scritto, relativo alla traduzione via chat [v. tab. 3.3 (T), chat, I sperimentazione], invece, è altrettanto importante sotto il profilo della correzione degli errori, ma per motivi del tutto diversi, dal momento che nella sessione in cui viene svolto si attesta un livello di correzione errori del 13%. I due partner infatti, in questo caso, appaiono assorbiti dalla necessità di risolvere problemi linguistici e negoziali rispetto al testo scritto da tradurre (di cui peraltro S. (NS) non è in possesso) talmente complessi da mettere in secondo piano l'accuratezza della conversazione scritta in chat.

*La scelta del canale: chat vs Skypecall*. Sebbene sia necessario tenere in debito conto le differenze sia nel numero di sessioni sostenute che nella lunghezza[13] delle sessioni, il tema della correzione degli errori, a nostro avviso, richiama altresì l'esigenza di comparare non solo le variazioni tra le due sperimentazioni in generale ma anche tra conversazioni con modalità sincrona (Skypecall) e conversazioni con modalità quasi sincrona (chat). Se consideriamo le sessioni in base al canale comunicativo adottato (v. tab.3), in entrambi i casi in cui compaiono i due task non programmati, nella prima sperimentazione in italiano, si registra il primo incremento relativo degli errori corretti Skypecall [31%(T) vs 15% in Skypecall] e chat [13% (T) vs 0% in chat], mentre l'entrata dei task segna, in modo più o meno esplicito, come avremo modo di vedere, il passaggio da un approccio spontaneo all'espressione di una preferenza ragionata, sulla scelta del canale di conversazione, quasi-sincrono (chat) o sincrono (Skypecall).
Inoltre, comparando le tracce conversazionali in modalità sincrona con quelle in modalità quasi-sincrona, sia nella prima che nella seconda sperimentazione la correzione risulta decisamente più intensiva in tutte le sessioni in Skypecall rispetto a quelle in chat. I due

[13] Dal confronto tra sessioni abbiamo escluso una traccia di chat che rappresenta, in realtà, una lunga conversazione organizzativa di raccordo mirata a realizzare un contatto via Skypecall e, pertanto, scarsamente rilevante sotto questo profilo. Sia nella prima che nella seconda sperimentazione, le sessioni sostenute in Skypecall registrano un livello di correzione degli errori complessivamente più elevato rispetto alle sessioni sostenute via chat.

valori più alti registrati in Skypecall (38% e 57%), nel corso della seconda sperimentazione, sono inoltre da porre in relazione con il fatto che il task stava volgendo al termine e dunque il NS era impegnato in un'attività di revisione finale del testo di intervista e di simulazione della stessa con il NNS, in prospettiva di realizzarla in tempi brevi. Per quanto riguarda invece la lingua serba, nel corso delle due sperimentazioni abbiamo un solo caso isolato di utilizzo della chat, che tuttavia si registra anche come il momento massimo assoluto di intensità nella correzione (58%).

#### 3.2.2.1 La necessità di "leggere tra le righe" delle frequenze percentuali

E' a nostro avviso importante assumere una pluralità di punti di osservazione critica, in modo da comprendere come potrebbe essere stata influenzata, nel suo complesso, l'attività di correzione degli errori, anche per non correre il rischio di mistificare il ruolo del task. Tali punti di osservazione sono riassumibili nel modo seguente:

- *Livello di frequentazione dei partner e frequenza della correzione.* La prima sperimentazione (cfr. Tabella 3.2, 3.4) ha avuto un numero inferiore di incontri e, dunque, molto tempo è stato dedicato alla reciproca conoscenza dei partner, con relativa produzione di atti linguistici con tipi di funzioni su un livello cognitivo non sfidante e assolutamente alla portata dei rispettivi livelli di padronanza nelle due LS. La correzione degli errori da parte dei NS, sebbene espressa fin da principio come bisogno primario da entrambi i partner, trova un'enfasi maggiore nelle comuni intenzioni che non nella prassi, e ciò è dovuto anche a probabili motivi di prudenza, al fine cioè di non inibire il partner NNS nel tentativo di esprimersi in una fase così iniziale dell'esperienza didattica e di apprendimento.
- *La biografia degli apprendenti 2010-2011.* Sotto questo profilo, il caso dei partner M.&S. è particolarmente significativo, dal momento che i due presentano dei percorsi "quasi speculari": alla seconda sperimentazione (maggio 2011) - a circa 8 mesi di distanza dalla prima - M. giunge con un livello accresciuto di competenze in italiano (LS2) e un migliore grado di controllo sul proprio *transfer* dal francese (LS1), mentre S. presenta un netto calo di competenze comunicative in serbo, soprattutto nelle abilità orali, rispetto alle quali emergono fenomeni di *transfer* negativo dal polacco (L2), lingua del Paese dove si è trasferito a vivere dal maggio

2010. Alla luce di tale considerazione, con riferimento alle sessioni in lingua serba, il rapporto tra i task e la correzione degli errori (cfr. tab 3.2, 3.3, 3.4) appare meno scontato di quanto sembrerebbero comunicarci le percentuali.

- *Caratteristiche generali del task e scelta dei canali.* In entrambe le sperimentazioni sono le caratteristiche generali del task, cioè gli obiettivi descrivibili in termini di testi finali da produrre e di abilità-competenze linguistiche messe in gioco, che stimolano una valutazione a monte sulla scelta e l'utilizzo dei canali comunicativi, influenzano il focus e lo stile di correzione e, infine, si ripercuotono sulle modalità conversazionali stesse.
- *Fasi di esecuzione di un task e scelta dei canali.* I valori massimi di correzione degli errori nelle tracce Skypecall (38%, 57%) e in quelle di chat (24, 27%), registrati nella seconda sperimentazione (v.tab. 3), sono altresì interpretabili come un riflesso di precise scelte strategiche prese in accordo, a mano a mano che il lavoro sul task veniva svolto. Tali scelte, prima ancora di interessare lo stile o il focus di correzione, esprimono un rapporto preferenziale con il canale sincrono o asincrono (o con un uso misto di entrambi) e con determinati utilizzi didattici - rapporto che va di volta in volta a ridefinirsi sulla base di una mediazione con le caratteristiche del compito da svolgere. Se guardiamo al task come una sorta di *work in progress* all'interno di un progetto didattico condiviso dall'insieme degli attori, a seconda delle fasi di lavoro e di revisione del testo da produrre, la scelta del canale comunicativo dovrebbe comportare, infatti, una riflessione sui costi-benefici che riguarda anche le abilità e competenze (meta)linguistiche coinvolte o escluse.

Questi punti di osservazione costituiscono un riferimento per la nostra analisi qualitativa comparata sulla correzione degli errori nell'ambito delle interazioni che hanno avuto luogo con due tipi di protocolli di eTandem. Nelle tracce conversazionali siamo andati ad intercettare e analizzare sia quei passaggi che emergono in modo piuttosto chiaro dai dati numerici riportati nelle tabelle, sia quelli che richiedono un'intepretazione più approfondita delle variazioni percentuali.

*Tipo di errori corretti e modalità conversazionali nelle sessioni in italiano.* Le tabelle sottostanti (Tabella 3.5) riportano un confronto tra il numero totale di errori rintracciati dai

*counselor* e suddivisi entrambi per tipo e frequenza, da un lato, e la percentuale di errori corretti dai partner eTandem sul totale di quelli rilevati. I dati numerici nella colonna B. delle tabelle sono particolamente significativi in quanto indicano la frequenza di correzione dei vari tipi di errori sul totale di quelli rilevati dall'osservazione esterna. Pertanto abbiamo un'idea quantitativa e orientativa del focus di correzione che ci consente, attraverso l'analisi delle tracce conversazionali, di individuare come vengono percepiti gli errori e la priorità assegnata di volta in volta alle correzioni. Dal confronto tra le frequenze nelle colonne A e B è possibile ricavare un'idea di come sia stato esercitato il focus di correzione nelle sessioni eTandem.

**Tab. 3.5 – Errori rilevati vs errori corretti nelle due sperimentazioni (lingua italiana)**

**I sperimentazione non task-based (IT)**

| | **A. Tot. errori: 123** | **B. Corr.:21 (17%)** |
|---|---|---|
| | % frequenza tipo errore | % frequenza tipo di errore corretto |
| I | (0,374 apprt) (0,122 cng) | (0, 238 apprt), (0, 238 cng) |
| II | (0,098 ortg) | (0,143 lsc), (0,143 gncnc) |
| III | (0,089 lsc), (0,089 frsl) | (0,095 frsl), (0,095 prn) |
| IV | (0,073 gncnc) | (0,048 sntcn) |
| V | (0,057 tver) | - |
| VI | (0,033 sntcn) | - |
| VII | (0,024 prn) | - |
| VIII | (0,016 prnm) | - |
| IX | (0,008 agt), (0,008 cngz) | - |

**II sperimentazione task-based (IT)**

| | **A. Tot. errori 209** | **B. Corr.:65 (31%)** |
|---|---|---|
| | % frequenza tipo errore | % frequenza tipo di errore corretto |
| I | (0,22 apprt) | (lsc 0,158) |
| II | (0,129 gncnc) | (apprt 0,142) |
| III | (0,119 lsc), (0,119 cng) | (8 gncnc 0,126) |
| IV | (0,076 frsl) | (cng 0,1), (svrs 0,1) |
| V | (0,071 ortg) | (frsl 0,095), (prnc 0,095) |
| VI | (0,066 tver) | (tver 0,079) |
| VII | (0,033 sntcn) (0,033 prnm) | (ortg 0,031), (prnm 0,031) (0,033 svrs) |
| VIII | (0,02 agt) | (sntcn 0,015), (cngz 0,015), (agt 0,015) |
| IX | (0,03 prp) (0,03 prnc) | - |
| X | (0,01 asl) | - |
| XI | (0,004 cngz) | - |

**Legenda: italiano LS**
apprt (articolo, preposizione, preposizione articolata), cng (coniugazione), ortg (ortografia), lsc (lessico), frsl (fraseologia), tver (tempo verbale), gncnc (genere e concordanza), sntcn (sintassi e connettivi), prnm (pronomi), agt (aggettivi), cngz (congiunzioni), asl (verbi ausiliari),cngz (congiunzioni), prp (pronomi personali), prnc (pronuncia), svrs (sovrasegmentale)

Entrambe le sperimentazioni confermano che il lessico, il genere e la concordanza di nomi e aggettivi e l'uso degli articoli e delle preposizioni articolate sono i *foci* privilegiati di correzione. Questa è la comune linea di tendenza sugli errori a più alta frequenza di correzione. La prima sperimentazione in italiano presenta, rispetto alla seconda, una varietà inferiore di errori rilevati e corretti, ma anche una maggiore corrispondenza tra gli indici di frequenza degli errori rilevati dall'osservazione *ex post* dei counselor e quelli relativi al focus di correzione esercitato dai partner nelle sessioni eTandem. Il dato è particolarmente evidente osservando le prime righe (Tabella 3.5: I, II, III, IV), che attestano una certa simmetria tra la frequenza degli errori rilevati ex post dai *counselor* e il focus di correzione. Il focus di correzione è stato comunque leggermente più intenso sugli errori di lessico e di genere e concordanza rispetto al peso effettivo che questi tipi di errori hanno in rapporto al totale espresso in termini di mera frequenza rilevata (Tabella 3.5: II e III). Le frequenze di correzione in assoluto più elevate si registrano su altri tipi di errori "classici" degli apprendenti serbofoni di livello pre-intermedio e intermedio, legati alla coniugazione del verbo e all'uso di articoli e preposizioni articolate. Questi ultimi due tipi di errori sono anche quelli che hanno avuto una maggiore frequenza sul totale degli errori rilevati *ex post* (Tabella 3.5: I). Gli errori di tipo sintattico hanno invece scarsa evidenza nel contesto della prima sperimentazione (Tabella 3.5: VI-IV), mentre quelli ortografici

non sono stati praticamente mai corretti, nonostante l'alta frequenza rilevata *ex post* (Tabella 3.5: II). Se il controllo ortografico non emerge mai come una priorità, con il protocollo *task-based* gli errori di ortografia comunque diminuiscono in proporzione al totale degli errori rilevati *ex post* e vengono anche interessati da un minimo di processo di correzione (Tabella 3.5: V-VII), mentre gli errori sintattici si confermano come un fenomeno poco frequente e debolmente corretto (Tabella 3.5: VII-VIII). Esiste in realtà insieme di motivi che possono spiegare questa comune tendenza rispetto alla sintassi e all'ortografia:

- *Chat e periodi uniproposizionali.* La chat è un canale comunicativo che tende a contenere, anche nella LM, l'espressività dei dialoghi entro un format di periodi uniproposizionali. Di conseguenza si abbassano le probabilità di produrre errori legati alla competenza sintattica e all'uso dei connettivi del discorso.
- *Strategie del NNS sul controllo dell'output.* Il NNS ha dato l'impressione di formulare periodi uniproposizionali o l'uso delle proposizioni coordinate in modo strategico e dunque intenzionale, sia nello scritto (chat) che nel parlato (Skypecall), proprio al fine di esercitare un migliore controllo sull'output aggirando la sintassi delle subordinate e l'uso dei connettivi. Questo tipo di considerazioni, tuttavia, potrebbero avere un fondamento solo sulla base di un'osservazione intensiva di lungo periodo.
- *Caratteristiche del task.* Le due chat nella prima sperimentazione (II semestre 2010) sono state interessate dall'entrata di un task di traduzione che, per motivi già evidenziati, è un'attività complessa che certo non facilita il controllo ortografico, almeno non al livello di padronanza della LS del NNS. Nella seconda sperimentazione, invece, la tipologia dei task ha stimolato un incremento dell'attenzione sul controllo ortografico, facilitato anche dal livello delle competenze linguistiche del NNS, che nel frattempo (II semestre 2011) si erano affinate.
- *Piattaforma wiki e "delocalizzazione" dei processi correttivi sulla produzione scritta.* Nella seconda sperimentazione l'azione di controllo sulla sintassi e sui connettivi del discorso, nonché sull'ortografia, si mantiene comunque bassa, in quanto appare quasi del tutto trasferita all'esterno dei classici canali eTandem: in base al protocollo didattico *task-based*, il NNS carica i file sulla piattaforma wiki,

con la propria produzione scritta (indicazioni del task) e riceve in una o più fasi la revisione, anche di tipo sintattico, da parte del NS.

- *Difficoltà-economia-rilevanza comunicativa della correzione.* La competenza sintattica è forse l'aspetto su cui appare più difficile esercitare un'azione di *scaffolding* all'interno di una conversazione tra pari. La correzione dell'ordine delle parole nella frase, infatti, può comportare (e/o far percepire) tempi mediamente più lunghi di negoziazione rispetto ad altri tipi di errori, oltre a non avere (spesso, ma non di regola) una rilevanza sul piano pragmatico-comunicativo paragonabile a questi ultimi.
- *Transfer di abitudini dall'uso non didattico a quello didattico eTandem.* E' ipotizzabile che la tendenza a tollerare nelle chat non didattiche e nella propria LM (ma anche in L2 o in LS) gli errori di battitura possa, almeno in parte, riflettersi anche nelle situazioni didattiche di tipo eTandem sotto forma di focus "debole" sull'ortografia: nella chat, infatti, può risultare piuttosto impegnativo discriminare tra errore di battitura e errore di ortografia.

Nonostante alcuni punti di sostanziale continuità, la seconda sperimentazione si differenzia dalla prima oltre che per l'incremento percentuale degli errori corretti - già più volte evidenziato – anche per una più alta priorità assegnata al focus di correzione su coniugazione e tempi verbali, sulla pronuncia e sui tratti sovrasegmentali. La variazione quantitativa nell'intensità della correzione fa emergere uno scarto sul piano della qualità globale delle modalità conversazionali, nei momenti di comunicazione sia quasi-sincrona che sincrona, i quali confermano sul piano discorsivo un'espressività molto più ricca a livello di metalinguaggio.

#### 3.2.2.2 Conversare con l'errore e attraverso l'errore: l'eTandem in italiano

Nelle pagine che seguono, sempre mantenendoci in un'ottica di analisi delle interazioni comparativa tra i protocolli sperimentati, poniamo a confronto una selezione di estratti di conversazione via Skypecall e via chat, per fornire un'interpretazione del rapporto tra modalità conversazionali, scelta del canale di comunicazione e correzione degli errori.

*Comunicazione sincrona (Skypecall), senza task e con task: opacità vs trasparenza nelle dinamiche di correzione.* Nella prima sperimentazione in italiano, fino all'ingresso non programmato del task, la correzione degli errori rimane più che altro espressa nelle intenzioni e, oltre a trovare poco spazio all'interno nelle conversazioni, risulta largamente opaca ad un'osservazione esterna. Tra i pochi esempi di correzione riportiamo di seguito (**EX 18 I-II-III**) alcuni estratti di conversazione in Skypecall:

**EXCERPT 18 I**

1 S. E' che ho avuto un po' di problemi qua, ti racconterò poi con calma…;-)

2 tu, tu devi andare a lezione tra un po'?

3 M. ah, sì

4 S. ho capito…ehm, va bene, eh, dimmi quando devi andare

5 M. ah, sì sì, ma sono libero a sera

6 S. ah, la sera però non posso oggi

7 M. e al **ma**tina domani?

8 S. sì, domani matt**i**na sì

**EXCERPT 18 II**

1 S. ma sei stato anche a Venezia mi ha detto Lorenzo

2 M. sì sono stato solo per un giorno, però in un'escur**s**ione…con la Facoltà

3 S. ma dai! Che bello! Avete fatto tipo un'escur**s**ione in Italia?

4 M. Eh sì per una settimana, siamo stati a Venezia, Verona, Roma e Firenze

5 S. ah, ma dai.. in una sett.. in una settimana? ;-))) int…

**EXCERPT 18 III**

1 M. e che pensi **di** cibo serbo?

2 S. Ah, io sono un fanatico **del** cibo serbo ;-) ;-) Sono malato per il cibo serbo, ti giuro, quando vado là non faccio altro che mangiare dalla mattina alla sera. Tutte le, tutte quelle cose tipo gibanice [M ;-))] punjene paprike ;-;-;-) sarme, madonna che che cose buone, veramente. Mi piace da matti! Poi dicono tutti che il cibo serbo è non so è tanto pesante è tanto grasso…

3 M. sì sì

L'azione di S. appare più che altro mirata a rilevare gli errori di M. e correggerli con un *feedback* che consiste nel riformulare l'espressione del NNS per mezzo di domande o risposte affermative. Le correzioni vengono così sostanzialmente dissimulate dal meccanismo delle coppie adiacenti della conversazione, senza alterarne il ritmo e deviando dal *topic*, con una tipica strategia orale dei parlanti nativi più volte riscontrata (**EX 18: I** 8, **II** 2-3, **III** 1-2). In questo modo vengono date le versioni corrette senza una segnalazione

esplicita o marcata dell'errore. Se questo può essere interpretato come una strategia per rendere più accettabile la correzione al NNS, l'intenzione del NS di correggere, tuttavia, nel nostro caso stenta ad emergere in modo inequivocabile, anche perché la mancanza di *feedback* da parte del NNS contribuisce a mantenere la conversazione in un alone di opacità rispetto ai presunti interventi correttivi del partner. Se dal punto di vista quantitativo, la minore frequenza degli errori complessivamente corretti nella prima sperimentazione, insieme all'opacità delle dinamiche di correzione sopra evidenziate, potrebbe essere anche attribuita alla fase iniziale del rapporto tra i partner, resta comunque un dato significativo: l'ultima conversazione in chat - priva di task ma basata su dei *topic* riconducibili ad essi (i risultati di uno scritto e di un orale) - fa registrare l'assoluta assenza di errori corretti, nonostante l'attività di correzione fosse già stata negoziata con successo come "patto formativo tra pari" e ampiamente praticata negli incontri precedenti, nella cornice dei task "spontanei" di traduzione e di preparazione all'esame orale. Nel caso di M.&S., se consideriamo la brevità della prima sperimentazione, in assenza di task il campo resta aperto a interpretazioni ambivalenti nei riguardi del rapporto tra il protocollo di base e la correzione dell'errore, mentre nel "caso eccezionale" dell'ingresso del task, su iniziativa autonoma del NNS, si registrano dinamiche di correzione più trasparenti, come evidenziato dall'analisi degli estratti (cfr. **EX 19-20-21-22-23**) che presentiamo qui di seguito, con riferimento a una conversazione sul topic dell'ecologia in Serbia finalizzata a sostenere un esame orale.

**EXCERPT 19**

1 S vai vai, parliamo di ecologia ;-))) A Novi Sad c'è la raccolta differenziata? ;-))

2 M Ehm, n, questo è la problema perchè in Serbia non c'è ecologia

3 S non c'è l'ecologia ;-)) Non sai di cosa parlare quindi! ;-))

4 M perché non ….non recicliamo

5 S sì sì

6 M reci reci…

7 S ricicliamo ricicliamo … i rifiuti

La prima correzione (2-3) è mirata solo a un articolo omesso e non risulta trasparente, ma viene accompagnata da un commento ironico che sembra stimolare il NNS (4) a proseguire il discorso esprimendo una frase dotata di un elemento verbale-lessicale chiave ("perché non recicliamo"), sulla cui forma e coniugazione M. chiede esplicitamente a S. una revisione (6 "reci, reci..", 7 "ricicliamo i rifiuti") . Oltre a correggere l'errore su stimolo

autonomo di M., S. fornisce assieme al verbo in forma corretta un secondo input lessicale ("i rifiuti") che consentirà di proseguire la conversazione. Attorno al termine "rifiuti" e ad alcuni di sinonimi si crea un'esplorazione partecipata sul lessico di settore (residuo umido, cassonetto, ecc.) che vede la partecipazione attiva del NNS nel guidare il NS nella ricognizione di termini ed espressioni nella propria LM [cfr. **EX 20** (1), EX **22** (2), **EX 23** (1-17)]. La correzione degli errori può assumere sia la forma di un intervento risolutivo con un feedback del NNS, concluso in un'unica o poche battute (con risposta affermativa o esplicita revisione del singolo pattern linguistico), che protrarsi in riformulazioni successive, rilanciando e/o estendendo, in modo più o meno implicito, il processo di correzione-revisione.

**EXCERPT 20**

1M No, residuo di verdure, di…

2 S Ah, no, i resti…gli avanzi

3 M a ah

4 S cazzo che difficile…i resti delle verdure…quello là

5 M delle cibe

6 S sì del cibo…

7 M cibo cibi (revisione)

8 S avanzi di cibo per esempio

9 M ah avanzi di cibo

10 S Avanzi vuol dire per esempio eh…se tu mangi qualcosa e poi non ce la fai più e sei pieno e allora lasci indietro un po' un avanzo. Quello è un avanzo

11 M avanzo…eh sì

In questa sequenza (**EX 20**) la correzione (5-6-7) si inserisce con fluidità all'interno di un processo di esplorativo riguardante i possibili sinonimi (*resti, avanzi, residuo*) e l'area semantica dei termini riferiti alla potenziale traccia di discorso da seguire in sede di esame orale: il NS conduce con immediatezza l'elemento appena corretto al processo emergente di espansione del lessico, agganciandolo a una nuovo chunk lessicale più complesso, di cui spiega il significato (8-9-10-11). Le ultime quattro coppie adiacenti denotano l'attenzione del NNS rispetto al supporto fornito dal NS nell'organizzare il discorso, in particolar modo sotto il profilo lessicale e fraseologico.

*Correzione, riformulazione, code switching e traduzione.* Con le sequenze successive [**EX 21** e ss.], invece, intendiamo porre in evidenza il legame stretto tra sequenze di correzione

dell'errore e uso del *code switching* e della traduzione. Questi due fenomeni linguistici hanno infatti continuato a caratterizzare le modalità conversazionali nel passaggio dal protocollo senza task a quello *task-based*.

**EXCERPT 21**

1 S. però, tutti questi qua si chiamano rifiuto organico, credo … perchè è tutte robe organiche che poi usano per per l'agricoltura

2 M scrittami, scrittimi

3 S no, scrivimi, scrivimi

4 M ah, scrivere…a scrivo scrivi scrive…

5 S rifiuto organico oppure rifiuti organici oppure si chiamano anche "umido"

6 S sì, umido vuoldire…spetta che non mi ricordo..come cazzo si dice? Umido..ehm…vlazan, vlazan[N]

7 M ah ah! [N]

8 S letteralmente vuol dire vlazan e sarebbe i rifiuti organici[N]

9 M sì sì da [N]

Nella traccia sopra riportata, S. (**EX 21**) corregge la forma imperativa del verbo scrivere (3), intervenendo sulla richiesta di M. (2) di trascrivere su chat l'espressione "rifiuto organico" appena spiegato (1). Mentre M. ripassa tra sé e sé la coniugazione del verbo al tempo presente, S. prosegue la propria riflessione sui sinonimi (5) e rafforza il nuovo input appoggiandosi alla traduzione del termine umido (6) in modo da concludere e arricchire la spiegazione (7-8-9) sul termine iniziale (1). Nell'estratto seguente (**EX 22**) è invece M. (NNS) che cerca di guidare la conversazione, facendo emergere il proprio bisogno di supporto nello sviluppo della competenza non solo lessicale ma anche fraseologica, in modo da conferire maggior compiutezza all'espressione del proprio pensiero in LS (1-6).

**EXCERPT 22**

1 M ancora questo è la problema perchè non …ah… come si dice

2 S dimmi dimmi

3 M non possiamo vedere una iniziale

4 S un inizio sì

5 M un inizio di risolvere questi problemi

6 S questi problemi, esatto, non si vede … sì questi problemi… non si è ancora iniziato a risolvere questi problemi

7 M perché… come si dice vlada?

8 S il governo

9 M Il governo di Serbia …ehm..odvaja kao da je…

10 S kako?

11 M daje za ekologiju

12 S sta daje pare?

13 M sredstva

14 S ehm, ah il governo della Serbia non investe nell'ecologia…tipo

15 M ah ah, il governo della Serbia investe in ecologia solo 0.1% di…

16 S delle risorse

17 M delle risorse

Le prime sequenze di riparazione (4-5-6) sono una risposta alla difficoltà di comporre una frase complessa (cfr. 3-6). La prima correzione (4), concisa e mirata a un singolo termine (*iniziale>inizio*), sembra in realtà effettuata proprio con lo scopo di lasciare al NNS spazio per un'autonoma riformulazione della frase (5), a cui seguirà una seconda correzione risolutiva e più estesa che, prima ancora di investire singoli aspetti morfosintattici, in realtà intende fornire supporto in termini di arricchimento al bagaglio fraseologico del NNS. E' tuttavia percepibile un certo *gap* semantico (una *nuance* psicologico-emotiva) tra quanto intende esprimere M. (3 , 5) sul piano del "noi" (come popolo e Paese) e la riformulazione in forma impersonale suggerita da partner NS (6). M. riprende comunque il filo del suo pensiero, richiede e ottiene la traduzione di un termine dal serbo (7) sul quale si appoggia per proseguire la frase ma, trovandosi nuovamente in difficoltà, opera un *code switching* (9) che, accolto dal partner (10), gli consente di continuare a dialogare esplicitando il proprio pensiero nella propria lingua madre (9-13). M. riesce a ottenere da S. l'espressione chiave in italiano (14) e a riformularla in un modo personale (15) lasciando al partner un ultimo *gap* lessicale ("delle risorse") da colmare (16-17). Quest'ultimo contributo del NS sul piano del lessico è peraltro intepretabile come recupero e traduzione di un termine pronunciato da M. nella sua lingua madre in un passaggio di poco antecedente [cfr. (13) *sredstva* > *risorse* (17)].

I due estratti successivi di conversazione in Skypecall (**EX 23-24**) fotografano, invece, due diverse fasi della realizzazione del task nella seconda sperimentazione con protocollo *task-based*. Queste tracce di Skypecall presentano una certa continuità con lo stile conversazionale precedentemente analizzato, relativo al *protocollo senza task* della prima sperimentazione: nonostante le impostazioni didattiche radicalmente diverse, in entrambi i casi, i task appaiono rinforzare il ruolo di supporto del NS alla produzione linguistica del NNS, con una dinamica che fa leva su singole unità lessicali ma poi si estende all'intera composizione della frase. Il primo estratto (**EX 23**) può apparire, a nostro avviso, agli occhi di un osservatore esterno non informato dell'esistenza del task, come una conversazione in

eTandem a ruota libera su un film. In realtà i partner si stanno scambiando delle impressioni sui personaggi e sul contesto sociale e culturale rappresentati nel film, allo scopo di approfondire/selezionare determinate tematiche che, in realtà, sono implicitamente riferite alla traccia di intervista scritta da M.. Il testo dell'intervista rientra tra gli obiettivi finale del task e, in quel dato momento, risulta ancora in piena fase di revisione. Nel secondo estratto (**EX 24**), riferito a un asessione immediatamente successiva, la modalità conversazionale cambia radicalmente, in quanto i due partner si inseriscono nel processo di revisione del testo con un'attività di simulazione che, come abbiamo già avuto modo di analizzare, assume le caratteristiche di un vero e proprio *proiettarsi* nel contesto comunicativo futuro e reale dell'intervista.

**EXCERPT 23**

1 S. cosa ti ha colpito di più vuol dire che ha attirato di più la tua attenzione

2 M. sì sì, ho capito…ehm…devo ahm

3 S. anch'io l'ho visto tanto tempo fa il film però

4 M. ma no, ho riguardato…

5 S. bravo!

6 M. …questo film due settimane…Per esempio, all'inizio, il modo di, come si dice, come si dice "ucciso"? Come? ubistvo

7 S. ubistvo è omicidio no?

8 M. Eh, sì! Di omicidio di quella persona, gran padre di Peppino

9 S. sì

10 M. sì, il pa…, il padrino, no?

11 S. nonno

12 M. nonno …con la macchina abbandonata…eh…e lui ha entrato nella macchina e bum bum

13 S. la macchina è esplosa

14 M. esplosa sì…

I passaggi 6-7-8 fanno emergere nuovamente una difficoltà a livello di competenza fraseologica e morfo-sintattica con possibile presenza di *transfer* dal serbo: M. vorrebbe probabilmente dire "il modo in cui è stato ucciso" (6), ma la complessità della frase lo fa probabilmente ritornare con il pensiero all'espressione standard in LM ("način ubistva" > *"modo di uccisione"*) con una richiesta diretta di traduzione del sostantivo serbo (ubistvo > *omicidio*). S. lo traduce e chiede conferma dell'esattezza del termine a M., il quale ripropone la frase (8) come *chunk* lessicale senza verbi, omettendo (o lasciando implicita?) la proposizione reggente in risposta alla domanda guida ("Cosa ti ha colpito?" / "Mi ha

colpito"), sulla quale S. aveva fornito in precedenza alcune spiegazioni (1). A questo punto emerge un caso interessante di inefficacia del processo correttivo (8-12). Esso ci appare come il risultato di una reciproca influenza tra questi tre elementi: 1) le probabili *lacune informative* di S. rispetto al contesto narrativo del film (topic di discussione); 2) *il trasfer e l'autocorrezione* di M.; 3) i limiti derivanti dalle *strategie traduttive* nell'eTandem messe in atto dai partner, anche in rapporto al livello di padronanza e competenza lessicale del NNS. M. infatti utilizza, in principio, il termine erroneo *"gran padre"* (8) (*godfather*>*grand father*>gran padre) sul quale esercita subito un'autocorrezione (10) sostituendolo con il termine appropriato *"padrino"*, ma S. lo ricorregge operando una traduzione interlinguistica erronea, che interpreta il termine *"gran padre"* come *"grand father"* e, quindi, come *"nonno"*.

Nei paragrafi riguardanti la negoziazione nell'eTandem avevamo riportato un lungo estratto di simulazione di intervista nella quale S. propone e negozia con S. una sorta di percorso di *training* sull'uso della voce e sull'eloquio dell'intervistatore. Nella seconda sperimentazione il focus di correzione sui tratti sovrasegmentali (cfr. Tabella 3.5), infatti, si presenta come un elemento di novità che, proprio perché concentrato in un arco temporale di interazioni molto breve, assume un peso non trascurabile sul totale degli errori corretti (3,3%) nel corso della sperimentazione. Per tutto ciò che riguarda la correzione sui tratti sovrasegmentali del parlato del NNS rimandiamo a quanto scritto in precedenza, mentre in questa sede riportiamo un caso interessante di correzione della pronuncia (**EX 24**), nel quale i partner cercano di trovare insieme degli esempi pratici per risolvere le difficoltà di interferenza sul fonema *"qui"* (1-14).

**EXCERPT 24**

1S. …per esempio. Ah una cosa della pronuncia, attenzione: *"Qui"*

2 M. dove?

3 S. La Serbia è un Paese ortodosso, ma la chiesa **qui** ha un ruolo importante nella lotta contro i criminali

4 M. sì

5 S. Qui non *Kvi !*

6 M. Qui!

7 S. sì sì qui!

8 M. qui*! (kvi!)*

9 S. E anche stessa cosa quando dici *"qual è"*. **Qual è** il ruolo, non *Kval è*!

10 M. **qual è**

11 S sì bravo!

12 M. Eh sì

13 S. Ah, sì voi non avete questo suono

14 M. sì, sì qua qua ;-))) eh

15 S. ;-) anche è per esempio in Serbia, l'oca, l'anatra, che verso fa?

16 M. l'oca, sta je oca?

17 S. oca, l'oca ;-)

18 M. come si chiama l'oca, tipo paperino, no un secondo…kacka?

19 M. eh…?

20 S. no, guska…

21 M. ah, sì ;-)

22 S. che verso fa l'oca in Serbia? Il verso, gli animali fanno i versi…

23 M. ah, come

24 S. che verso fa?

25 M ga ga

26 S. no, è diverso…eh, l'anatra?

27 M. ehhh?

28 S. sai cos'è un'anatra?

29 M. no

30 S è simile a un'oca però più piccola

31 M. ah…patka

32 S. patka patka

33 M. (trascrive: *anatra*) … ehm, pa pa

34 S. pa pa

35 S. perché da noi fa "qua qua"

36 M. ah

37 S. qua qua

38 M. sì, come in inglese! Qua!

39 S. E' così che devi dire questo qua qua

40 M. qua qua qua qua ;-) ;-)

Come appare evidente, la correzione prende la forma di un *divertissment* linguistico, alla ricerca dei volatili che fanno il verso "qua": l'uso del *code switching* e della traduzione diviene un modo per effettuare un'analisi contrastiva sui nomi degli uccelli e i suoni dei rispettivi versi nelle due lingue per scoprire, infine, che in serbo non esiste il verso "qua" (14-37) mentre la lingua inglese presenta, in questo caso, delle utili analogie fonetiche con l'italiano (38-40). Il proseguimento della sessione in Skypecall evidenzia il passaggio dalla negoziazione di una strategia di correzione (**EX 24**) alla sua applicazione (v. **EX 25**),

con reimpiego del *pattern fonetico* (1-2), sempre nella cornice dell'attività di simulazione dell'intervista.

**EXCERPT 25**

(…)

1 S. ma puoi dire, passiamo alla prossima domanda, vorrei, mi piacerebbe parlare delle relazioni delle relazioni tra le diverse famiglie mafiose. Quali relazioni hanno le diverse famiglie mafiose tra di loro in Italia, in Sicilia e in Italia. Si battono per il territorio o collaborano contro i carabinieri per esempio…

2 M. ehm, quali quali …qua.. qua qua *(riprende il verso dell'anatra)*…;-)

3 S. bravo quali, bene bene

4 M. quali relazioni hanno le diverse famiglie mafiose tra di loro in Italia? Si battono per i territori o collabòrano contro i carabinieri? Collabor…

5 S. Attenzione collaborano

6 M. collaborano…collaborare… ahh… si battono per i territori o collaborano contro i carabinieri

Questo dialogo, in termini krasheniani, potrebbe essere descritto, a nostro avviso, come un'esplicita rappresentazione (**v. EX 24; EX 25: 2-3; 4-6**) della funzione di *monitor* (Krashen e Terrel, 1983). Nell'ottica dell'interlingua, tuttavia, è possibile evidenziare questo passaggio come un più ampio percorso di riflessione metalinguistica (metafonologica), ricerca-rodaggio di strategie e introiezione di regole della LS obiettivo, sintomo di un apprendimento *in fieri* (Selinker, 1972; Corder, 1981), mentre l'approccio dei partner all'errore richiama, in parte, i classici meccanismi comportamentisti di stimolo-risposta-rinforzo finalizzati a generare un *mental habit*. Il processo di correzione precedentemente guidata del NS si trasferisce, infatti, nell'autocorrezione del NNS, ma sulla base di modalità flessibili e negoziabili (non precostituite) e in un contesto glottodidattico caratterizzato da dinamiche conversazionali che, nel loro insieme, spaziano da momenti di libera discussione (nella cornice del task), a fasi di esercitazione con taglio più didattico ed esplicitamente mirato alla soluzione del task.
Quest'ultimo estratto di conversazione (**EX 25**), sopra riportato e commentato, concentra, in solo sei battute, i seguenti aspetti:

- *la replica da parte del NNS, in autocorrezione, di una strategia precedentemente negoziata (EX 24), costruita insieme e già applicata assieme al partner, con il reimpiego autonomo di un pattern* (1-2-3);

- *una seconda correzione risolutiva del NS* (4-5-6)*, ma su stimolo autonomo del partner NNS* (4);
- *l'importanza della cornice del contesto didattico*, che è il risultato dell'interpretazione autonoma della cornice operativa del task da parte degli apprendenti. Tale cornice si caratterizza per un'attività quasi-simulativa di intervista che appare, in tutta la sua ampiezza, come una vera a propria proiezione sullo scenario comunicativo futuro, che consente di guidare il processo di revisione del testo finale sul piano morfosintattico, lessicale e fraseologico.

Accanto a queste ultime considerazioni, è comunque necessario precisare che l'attività didattica via eTandem relativa al protocollo task-based della seconda fase di sperimentazione, nel suo insieme, si intreccia con il lavoro svolto sulla piattaforma wiki, in parallelo, sul testo dell'intervista e in comunicazione asincrona. Sebbene i nostri foci di indagine non riguardino in modo diretto il lavoro svolto sulla piattaforma wiki, il legame con questo terzo canale asincrono va comunque tenuto presente: i vari momenti di intervento sul testo caricato sulla piattaforma wiki, con tutte le revisioni, i commenti ricorsivi a margine del testo e le discussioni sul forum costituiscono, infatti, un fattore esterno importante, capace di influire sulle modalità conversazionali in chat e Skypecall, sia all'interno delle singole sessioni, sia nel raccordo tra diverse sessioni, a sostegno della coesività e della coerenza tra le varie fasi del lavoro sul task. Il richiamo alle attività svolte sulla piattaforma, infatti, emerge con una certa frequenza e, in modo più o meno esplicito, sia nelle conversazioni via chat che in quelle via Skypecall.

*Comunicazione quasi-sincrona in chat: da un task di traduzione non programmato a un programma task-based.* Mettendo a confronto i due protocolli emerge, da un lato, un netto incremento nella percentuale degli errori corretti (v. Tabelle 5.2 e ss.) nelle sessioni in chat con protocollo *task-based* (II sper.), mentre la prima sperimentazione fa registrare al proprio interno uno sbalzo relativo più alto tra singole sessioni nella frequenza degli errori corretti, da 0 a 13%, a fronte di un maggiore equilibrio tra le sessioni della seconda (13% - 24% - 27% - 16% - 0%). Fattori di influenza quali il diverso grado di conoscenza e di frequentazione dei partner e la differenza nella quantità di dati analizzabili sono già stati menzionati nei precedenti paragrafi e, inoltre, ci appaiono tra i tanti motivi che, a nostro

giudizio, rendono inapplicabile un metodo statistico-inferenziale e ci inducono rimanere su un piano statistico descrittivo e qualitativo dell'analisi. Resta tuttavia degno di nota il fatto che l'ingresso di un task su iniziativa autonoma del NNS nella prima sperimentazione abbia generato un incremento relativo nella frequenza degli errori corretti, da 0 a 13% [v. tab.3.2 (T), I sperimentazione], anche considerando che l'attività di traduzione, sulla quale M. richiede aiuto a S., risente fin da principio di un ritardo di adeguamento alla necessità di accedere e condividere il testo in una versione più estesa e, al contempo, di un'eccessiva discrepanza tra il livello di competenze del NNS e le difficoltà del testo letterario. La comunicazione via *chat* è infatti, in questo caso, assorbita dalla necessità di risolvere sul piano negoziale problemi linguistici e di reciproca comprensione - rispetto al testo e al compito assegnato - talmente complessi da mettere in secondo piano l'accuratezza della produzione scritta in chat. Come possiamo osservare dal seguente estratto di chat (**EX 26 I**), *attraverso* questo task basato sull'assistenza a una traduzione, la lingua scritta appare spoglia di qualsiasi pretesa di accuratezza formale per limitarsi al ruolo di veicolo di contenuti rispetto al compito da svolgere. Buona parte del focus dell'attenzione viene infatti indirizzato sul testo da tradurre, di cui peraltro il NS non è nemmeno in possesso, come emerge dal seguente estratto di chat (**EX 26 I**)

**EXCERPT 26 I**

1 [19.07.13] M.: Potremmo parlare al samedi e domenica

2 [21.54.28] M.: puo aiutarmi con un traduzione?

3 [21.54.36] S.: si certo

4 [21.55.03] S.: adesso o domenica?

5 [21.55.09] M.: adesso

6 [21.55.14] S.: dimmi

7 [21.55.19] M.: non c´e molto

8 [21.56.00] S.: **samedi= SABATO :)**

9 [21.56.21] M.: Chiese una settimana di vacanze all´ufficio che intendeva lasciare

10 [21.56.28] M.: :D

11 [21.56.48] M.: avevo le**zz**ioni oggi

12 [21.56.54] M.: sono molto stanco

13 [21.57.33] M.: lui intend**a**va lasciare questa settimana di vacanze o il uffico?

14 [21.58.23] S.: lui ha chiesto una settimana di vacanze

15 [21.58.28] M.: ufficio*

16 [21.58.37] S.: e intendeva lasciare l'ufficio!

17 [21.58.56] S.: pitao je nedelju dana odmora

18 [21.59.15] M.: Tražio je nedelju dana odmora sa posla koji je nameravao da napusti?

19 [21.59.34] S.: esatto
20 [21.59.54] S.: ma è una frase un po' strana!
21 [22.00.24] M.: lui voleva lasciare il lavoro è
22 [22.00.31] S.: intende lasciare l'ufficio ma chiede una settimana di ferie??
23 [22.01.03] S.: **si**, ma ha chiesto una settimana di vacanza!

Il processo correzione, in modo simile a talune tracce di Skypecall analizzate in precedenza, appare poco trasparente. Vi è un intervento correttivo esplicito su un errore di *transfer* lessicale (8) dal francese. Poche battute dopo, assistiamo a una risposta spezzata in due battute (14-16) rispetto una domanda di chiarimento del NNS (13) sul passo da tradurre (9): la parafrasi-riformulazione appare ambigua sotto il profilo della correzione dell'errore, mentre è sicuramente finalizzata a stimolare il NNS attraverso delle affermazioni sul testo, che in realtà assumono il valore di domande guida, in attesa di un qualche *feedback* informativo. Non avendo accesso al testo originale, infatti, il NS è sottoposto a un carico cognitivo di comprensione del significato delle parole anche nella propria LM. In entrambi i casi di correzione, effettiva o presunta, i *feedback* del NNS si riferiscono sempre al testo da tradurre e al compito, mai alla propria produzione linguistica in chat. Il seguito della chat (**EX 26 II**) conferma questa tendenza, sostenuta dalla necessità di lavorare sulla contestualizzazione delle frasi e sulla riflessione metalinguistica.

**EXCERPT 26 II**

(…)
1[22.05.37] M.: come se dice *odlomak*?
2 [22.05.42] M.: di un libro
3 [22.06.18] S.: ad esempio?
4 [22.06.23] S.: un frammento di un libro?
5 [22.06.28] S.: fammi una frase
6 [22.06.48] M.: questo e un frammento di Guido Piovene, Le furie
7 [22.07.24] S.: si, perfetto
8 [22.07.55] S.: un frammento è una parte di un libro che citi
9 [22.08.10] M.: Sembrava che mettesse quel **cappello stonato** per trovarvi i pretesti d´un contegno offensivo
10 [22.08.23] S.: ah, ho capito!
11 [22.09.09] M.: Izgledalo je da je stavila taj neusklađeni šešir da bi u njemu našla izgovore za uvredljivu narav
12 [22.09.17] S.: stonato nel senso che gli sta male, che si abbina male ai suoi vestiti per esempio

Le battute di dialogo sopra riportato (1-8) evidenziano come solamente attraverso la definizione del genere testuale (un frammento letterario dal romanzo "Le furie", di Guido

Piovene) e una trascrizione più estesa dell'estratto del testo da tradurre si possa giungere al chiarimento sul significato dell'espressione "cappello stonato" (9-12), che nei precedenti passaggi era stata presentata isolatamente, mettendo in difficoltà il NS nella propria azione di supporto. Come avremo modo di illustrare in seguito, in presenza di attività di traduzione l'analisi delle modalità conversazionali via chat trova molte analogie con il caso della coppia V.&D. nella seconda sperimentazione (cfr. **EX A, B, C**): in entrambi i casi, nonostante le differenze nel contesto, è ipotizzabile che l'esigenza di accuratezza, il grado di controllo sugli errori ortografici e di battitura e la capacità effettiva di produrre una conversazione in chat formalmente accurata, in realtà, vengano condizionate anche dal rapporto tra le caratteristiche del task e un livello di padronanza nella LS che, a detta dei docenti di riferimento, non supera un B1 effettivo. Il primo vero scarto quantitativo e qualitativo nella correzione dell'errore via chat, pertanto, si registra durante la seconda sperimentazione, con il protocollo task-based, sebbene le frequenze risultino mediamente più basse che non nelle sessioni svolte con canale sincrono di Skypecall. Uno dei primi effetti riscontrati è, sempre rispetto all'ottica di un osservatore esterno, proprio la maggiore trasparenza dei processi, sia in termini di intervento del NS che di feedback del NNS sulla correzione, nonché di esplicita azione di stimolo da parte del NNS rispetto al controllo del NS sulla produzione linguistica, come evidenziato nel seguente estratto (**EX 27**).

**EXCERPT 27**

1 [11.21.28] M.: ma lei era anche il primo giornalista che ha parlato di problemi con i "huligani"[N]

2 [11.21.31] S.: meglio dire chi c'è dietro l'attentato *(con riferimento a all'attentato del premier serbo Zoran Djindjic)*

3 [11.21.44] M.: dei problemi

4 [11.21.54] S.: ah, capisco

5 [11.22.01] M.: come se dice

6 [11.22.05] M.: ho dimenticato

7 [11.22.10] M.: huligan

8 [11.22.15] S.: ultrà

9 [11.22.16] M.: tifoso

10 [11.22.20] S.: tifoso

11 [11.22.26] M.: si

12[11.22.37] M.: perché è un tema anche politica

13 [11.22.39] S.: però in senso negativo si dice hooligan

14 [11.22.52] S.: un tema politicO

15 [11.22.59] M.: aaaa

16 [11.23.14] M.: ma ho messo maschile

17 [11.23.17] M.: :)

18 [11.23.22] M.: un tema politico

19 [11.23.22] S.: si, ho visto! :)

La prima autocorrezione (3), in questo estratto di chat, non è un episodio isolato, ma riflette un momento di particolare attenzione del NNS per la propria produzione in chat, sotto il profilo della correttezza morfosintattica ma anche ortografica e di battitura.

Se l'autocorrezione resta tuttavia un punto complessivamente debole in entrambe le sperimentazioni, con il secondo task la correzione da parte del NS inizia a dimostrare di seguire un criterio di ricorsività di determinati errori del NNS (12-14), mentre il feedback di quest'ultimo (16-19), quasi del tutto assente nel corso della prima sperimentazione, indica l'effettiva operatività di un patto formativo tra pari sulla questione. L'errore di genere e concordanza sulle parole "tema" e "problema", più volte rilevato e corretto nel corso di precedenti conversazioni, è in tal senso esemplare, in quanto dimostra l'attenzione selettiva del NS rispetto a termini che potrebbero presentare un alto grado di importanza e di frequenza nell'organizzazione del discorso relativo al terzo task specifico, il cui obiettivo finale è un'intervista in stile giornalistico.

Nella sequenza successiva (**EX 28**) l'espansione del topic centrale prosegue sul tema della criminalità organizzata, attraverso la comparazione tra i rispettivi Paesi di provenienza dei partner.

**EXCERPT 28**

**(…)**

1 [11.53.10] M.: ma abbiammo pui di questi problemi che voi

2 [11.53.24] M.: perché lo stato è la "mafia" qui

3 [11.53.28] M.: i politici

4 [11.53.49] M.: per esempio

5 [11.54.12] M.: era un emissione di Insajder

6 [11.54.20] M.: sulla corrupzione

7 [11.54.28] S.: una puntata

8 [11.54.41] M.: come se dice toplana?

9 [11.54.47] S.: ?

10 [11.54.52] S.: non ho idea!!

11 [11.54.56] S.: toplana?

12 [11.55.31] M.: centrale con i carboni

13 [11.55.38] S.: ahaha

14 [11.55.48] S.: una centrale elettrica

15 [11.55.53] S.: una centrale a carbone

16 [11.55.57] M.: si

17 [11.56.15] M.: e come se dice firma?

18 [11.56.23] M.: compania

19 [11.56.26] M.: ?

20 [11.56.28] S.: impresa, compagnia,

21 [11.56.35] S.: ditta

22 [11.56.46] M.: e una compagnia nazionale

23 [11.56.56] S.: (attenzione, si dice: come SI dice)

24 [11.57.05] M.: si

25 [11.57.10] M.: si dice

In questo stralcio di dialogo la correzione dell'errore si intreccia in modo ancor più stretto con una complessa sequenza di negoziazione-espansione del topic di discussione. M. ha infatti bisogno della collaborazione di S. per farsi aiutare a contestualizzare l'argomento che intende proporgli in LS e, dunque, sfrutta l'ambiente di comunicazione bilingue per chiedere una traduzione (8;17) e farsi comprendere. L'intero processo di correzione di tre parole chiave della narrazione di M. (5-7; 12-15; 17-20), inoltre, non è contraddistinto solo da semplici interventi risolutivi del NS ma da un vero e proprio impulso autonomo, alla fonte, di richiesta di controllo sulla lingua da parte del NNS (12; 17-18) che, insieme, attestano in modo implicito l'interesse allo sviluppo del topic proposto. L'intervento sul pronome riflessivo (17-23) è invece probabile conseguenza di un errore ripetuto alcune volte nel corso di altre conversazioni chat. Le parentesi segnalano una probabile volontà di non interferenza del NNS rispetto al fluire della conversazione e, al contempo, potrebbero evidenziare il minor livello di gravità, attribuendo più un valore di sbaglio legato alla distrazione che di errore sistematico. La scelta di concentrarsi su certi tipi di errori (in questo caso legati al lessico) trascurandone altri è, a nostro avviso, attribuibile all'interpretazione complessiva del task e delle sue diverse fasi di realizzazione, come già evidenziato nella traccia analizzata in precedenza (**EX 28**).

### 3.2.2.3 Conversare con l'errore e attraverso l'errore: l'eTandem in serbo

Come sottolineato in precedenza nelle premesse, è necessario condurre l'analisi dei dati relativi alla correzione dell'errore nelle sessioni in lingua serba alla luce del fatto che S., nel corso della seconda sperimentazione, risente di un vistoso calo delle competenze, attribuibile alla pressoché totale assenza di occasioni di apprendimento formale del serbo e all'apprendimento intensivo di una nuova L2 slava (il polacco), in seguito a un trasferimento per motivi professionali a Cracovia.

*Lingua serba e correzione dell'errore: M.&S., due percorsi di apprendimento quasi speculari.* In termini di fenomeni di transfer, siffatta specularità si esprime come maggiore controllo di M. sul francese (LS1) nel corso della seconda sperimentazione, a cui invece corrisponde, per il partner S., un aumento dell'interferenza del polacco (L2) sul serbo (LS1). Mentre le abilità ricettive di S. fanno registrare una sostanziale stabilità e continuità con la prima sperimentazione, sono le sue abilità produttive, in particolar modo quelle orali, che risentono del mutato contesto di apprendimento, con fenomeni di transfer del polacco L2 sul serbo LS (entrambe lingue slave), immediatamente visibili sul piano lessicale e formulaico del discorso, ma altrettanto marcati nel livello di fluenza del parlato. L'eloquio appare a tratti sconnesso, con continue interruzioni e tentativi di riformulazione della frase, che rivelano il notevole carico cognitivo tipicamente causato da fenomeni di transfer interlinguistico. Al di là degli specifici fenomeni di transfer, il calo di competenze sia orali che scritte è rintracciabile nei crescenti problemi con il sistema di flessione nominale del serbo (casi e concordanze di nomi e aggettivi), ma la consapevolezza di tale situazione diviene spesso manifesta, esplicitandosi di frequente come richiesta di supporto al NS, in particolar modo durante le conversazioni via Skypecall. L'analisi interlinguistica del serbo non rientra nei foci della nostra indagine, ma queste considerazioni costituiscono comunque un importante riferimento per non correre il rischio di "mistificare" il ruolo del task nel nostro esprimento eTandem: l'incremento nella percentuale di errori corretti da parte di M. (NS) nelle sessioni in serbo della seconda sperimentazione (47%, 33%, 58% II sperimentazione vs 24% I sperimentazione) è infatti il probabile riflesso, oltrechè del task, di un calo di competenze di S. (NNS), mentre il fatto che il valore massimo nella frequenza di correzione (58%) sia registrato in una chat può essere frutto di una maggiore facilità a correggere (NS) e ad accettare (NNS) la correzione e, in definitiva, di una scelta ponderata sulle esigenze del partner NNS e sulle caratteristiche del canale di comunicazione.

A prescindere dalle variazioni di frequenza degli errori, rilevate nelle sperimentazioni con differenti protocolli, tenendo anche in conto la quantità limitata di tracce conversazionali (soprattutto nella I sperimentazione), il caso dell'eTandem in lingua serba nella seconda sperimentazione task-based presenta due tendenze di massima:

- *nella chat il NS appare concentrato maggiormente su interventi di correzione di tipo risolutivo*, con il NNS che appare meno interessato a cercare aiuto, anche se il controllo sul piano morfosintattico è senz'altro facilitato dalle caratteristiche del canale quasi-sincrono;
- *nelle conversazioni in Skypecall* il NS dà invece l'impressione di allentare il controllo sulla accuratezza linguistica del partner NNS, il quale però richiede, di converso, un maggiore supporto alla propria produzione orale, con conseguenti ricadute sulla modalità di correzione dell'errore.

*La chat in serbo: una correzione diffusa, eppur "ai margini" della conversazione*. In pratica, la differenza tra chat e Skypecall viene rimarcata nel passaggio da uno stile di conversazione con una correzione dell'errore prevalentemente eterodiretta-risolutiva a un altro stile caratterizzato da una correzione interattiva e spesso generata a partire da un impulso autonomo del NNS, con una ricaduta significativa in termini di intensità nella riflessione metalinguistica. Forniamo di seguito alcuni esempi di chat (**EX 29 I-II-III-IV**) e di Skypecall (**EX 30 I-II-III-IV**) che offrono una comparazione tra questi due diversi stili conversazionali.

**EXCERPT 29 I**

1 [21.58.42] M.: le mie coleghe vogliono fare il tema d`istoria

2 [21.59.01] M.: šta si juče još rekao? putovanja zar ne? [N]

*Di che cosa mi hai parlato ieri? Del tema dei viaggi, o no?*

3 [21.59.09] S.: da! *(sì)*

4 [21.59.30] S.: ali treba da nađemo nešto zanimljivo[N]

*ma bisogna che troviamo qualcosa di interessante*

5 [21.59.33] M.: možeš da napraviš **naprimer** neku prezentaciju o Krakovu [N]

*puoi fare, per esempio, una presentazione su Cracovia*

6 [21.59.44] M.: **na primer***

*Per esempio (riscrive separate le due parole. Autocorrezione ortografica del NS)*

7 [22.00.14] S.: bolje bi bilo <u>da</u> bih mogao da napravim prezentaciju o Italiji [N]

*Sarebbe meglio forse che facessi una presentazione sull'Italia*

8 [22.00.23] S.: ali to će biti teško! [N]

*(ma sarà difficile)*

9 [22.00.47] M.: da mogu ili **kada** bih mogao*

*correzione*

10 [22.00.54] M.: ima puno toga [N]

*Ce n'è già tante di presentazioni sull'Italia*

11 [22.01.17] M.: a da pričaš o Veneciji to je svima poznato koliko toliko [N]

*E se parli di Venezia, quello è un argomento che è più o meno noto a tutti, in un modo o nell'altro*

12 [22.01.34] M.: zar nije lep Krakov? [N]

*E non è forse bella anche Cracovia?*

13 [22.01.54] S.: ma u pravu si

*Ma hai ragione*

14 [22.01.58] S.: i krakov moze biti[N]

*Vada pure per Cracovia*

All'interno di una negoziazione sui soggetti della futura presentazione (1-14), la correzione di M. si inserisce come singolo intervento (9) che spezza le serie di coppie adiacenti, con recupero immediato del focus sul tema principale (10) all'interno della sequenza negoziale (7-14) in cui si confrontano la Polonia (Cracovia), proposta da M., e l'Italia, proposta da S. Nel successivo esempio di chat (**29 II**), invece, la correzione dell'errore appare molto più invasiva.

**EXCERPT 29 II**

15 [22.06.56] M.: baš mi je drago da imamo toliko dobrih ideja[N]

*Mi fa piacere che abbiamo tante buone idee*

16 [22.06.59] S.: možemo da (i tu pomoži me!)OBOJE radimo u pover point[N] ortg

*Possiamo fare in modo di (e su questo aiutami!) di lavorare entrambi in Powerpoint*

17 [22.07.08] S.: ne

*no*

18 [22.07.17] M.: "pomozi"

*correzione ortografica*

19 [22.07.20] S.: znaš šta hoću da kažem

*Sai cosa vorrei dirti*

20 [22.07.23] M.: mi pomozi

*rinforzo correzione*

21 [22.07.28] S.: pomozi, da!

*ripetizione della forma corretta del verbo "aiutare"*

22 [22.07.29] M.: znam

*lo so*

23 [22.07.37] S.: ali ovaj OBOJE je ok?

*Ma va bene questo OBOJE ? (riferito alla forma al pronome)*

24 [22.07.40] M.: naravno da znam

*certo che lo so cosa intendi (riferito al tipo di lavoro)*

25 [22.08.04] M.: prvo "ovo oboje je ok"

*"ovo oboje" va bene*

26 [22.08.10] M.: može da prođe

*può andare*

27 [22.08.17] M.: ali je pravilnije reći obojica

*ma la parola più corretta è "obojica"*

28 [22.08.23] M.: pošto smo muški

*perché siamo di sesso maschile*

29 [22.08.34] M.: ako je žensko i muško onda je oboje

*Se sono un uomo e una donna allora è "oboje"*

30 [22.08.38] M.: ali super je to [N]

*Ma così è comunque super*

31 [22.08.42] S.: eto sam hteo da kažem!!! Obojica!!!!

*Ecco, proprio questo intendevo dire!!! Obojica*

32 [22.08.52] M.: dosta ljudi govori oba dva :D

*Molte persone dicono "oba dva"*

33 [22.09.15] S.: onda i ja ću!

*E allora anch'io!*

34 [22.09.22] M.: ma nema problema meni ide informatika [N]

*Ma non c'è problema, io con l'informatica ho dimestichezza*

35 [22.09.36] S.: meni ne, ali volim pover point!!!! :) [N]

*Io no, ma mi piace il Powerpoint*

Nel suddetto estratto di chat (**EX 29 II**), la prima correzione ortografica spezza brevemente (18; 20-21) il primo troncone di sequenza negoziale (16-17; 19, 22), mentre la seconda correzione (23, 25-33) genera una sospensione ben più lunga del topic principale (24; 34-35), dovuta sia al fatto che S. mette in atto una strategia autonoma per indurre il NS, S., a fornirgli un *feedback* non solo a livello di correzione risolutiva (*oboje*> *obojica*) sul piano morfosintattico dei pronomi ma anche a livello più profondo di riflessione metalinguistica. La richiesta sul dubbio grammaticale in questione, in realtà, viene inserita all'interno della conversazione in forma semi-implicita, evidenziando la parola chiave in maiuscolo OBOJE (16) come eventuale errore da correggere, ma la mancanza di feedback del NS innesca una risposta di rinforzo (23) portando il NNS a esprimersi in modo esplicito (*ali ovaj OBOJE*

*je ok?*). L'affermazione isolata (24), tra la richiesta di correzione di S.(23) e l'inizio di essa (25), si ricollega a una richiesta precedente (19) e rivela come il NS sia più che altro concentrato sulla negoziazione dello svolgimento del task e venga quasi colto alla sprovvista. La fase di riflessione metalinguistica rimarca il senso di reciprocità rispetto alle esigenze dell'apprendimento. La ripresa della sequenza negoziale principale (34-35) da parte di M. è quasi improvvisa e, accolta di buon grado da S., evidenziando il ruolo guida del NS in questa chat in serbo nello stabilire l'ordine delle priorità dei topic di discussione. Gli ultimi due estratti (**EX 29 III-IV**), sotto presentati, evidenziano la tendenza alla correzione dell'errore nella chat a manifestarsi come una serie di episodi isolati, brevi e con stile risolutivo all'interno della conversazione, che invece appare assorbita quasi del tutto dalla negoziazione intorno ai contenuti e ai processi del task.

**EXCERPT 29 III**

(…)

36 [22.11.15] M.: a baš sam radoznao jer Krakov mi je na listi gradova koje želim da posetim [N]

*E mi fa tanto piacere, perché Cracovia è nella lista delle città che vorrei visitare*

37 [22.11.46] M.: a šta da radimo za četvrtu temu? [N]

E che cosa facciamo per il quarto tema?

38 [22.11.47] S.: Hajde, dođi čoveće!

*Dai, vieni a trovarmi, čoveće (espressione simile all'americano "man!")*

39 [22.12.13] M.: hvala na pozivu, moraću nešto da isplaniram

*Grazie dell'invito, bisogna che mi organizzo in qualche modo*

40 [22.12.16] M.: :)

41 [22.12.32] M.: čoveče

*(correzione ortografica)*

42 [22.13.16] S.: Tu imamo mnogo mesta dok se ne vrate roditelji moje devojke

Qui c'è un sacco di posto fino a quando non tornano i genitori della mia ragazza

43 [22.13.48] M.: ma ne mogu sada ja još studiram :D

*Ma adesso non posso, ho ancora da studiare"*

44 [22.13.55] M.: biće vremena

*Verrà il momento*

45 [22.14.16] S.: ne,ne kažem sada!! ]:)

*No, no, non dico ora!!!*

L'errore ortografico (38) corretto (41), tipica espressione colloquiale e confidenziale serba (*čoveče! > man > vecchio mio!*), è parte di una divagazione interna al discorso (38-45) principale che ruota intorno al task: sull'onda dell'entusiasmo espresso da M. sulla

pianificazione del lavoro (36-37), S. invita il partner serbo a visitare la città dove si è da poco trasferito.

Infine, presentiamo di seguito un ultimo estratto di chat in serbo (**EX 29 IV**), nella quale viene ripreso il tema centrale di consultazione sullo svolgimento e sui topic dei futuri task.

**EXCERPT 29 IV**

(…)

46 [22.28.26] S.: ne mislim na visoku kulturu, mislim upošte na nešto simpatično o običajima ljude ili o gestikulaciji...[N]

*Non penso alla cultura alta, ma più in generale a qualcosa di simpatico sulle abitudini delle persone o sul linguaggio dei gesti*

47 [22.28.28] S.: mhm

48 [22.28.38] S.: neznam tačno[N]

*Non saprei esattamente*

49 [22.28.38] M.: e shvatio sam sada na šta si mislio onda kad si rekao da će Lorenco da bira šta ćemo da radimo[N]

*E ho capito adesso a cosa avevi pensato dicendo che Lorenzo deciderà su cosa lavoreremo*

50 [22.28.51] M.: ne znam*

*(correzione ortografica)*

51 [22.29.05] M.: glagoli se pišu odvojeno

*I verbi vanno scritti separati*

52 [22.29.15] M.: možda porodični običaji

*Forse abitudini delle famiglie*

53 [22.29.24] M.: tokom praznika

*Nel corso delle festività*

54 [22.29.26] M.: svadbe

*matrimoni*

55 [22.29.26] M.: itd. [N]

*E così via*

56 [22.29.52] S.: ne znam, nisam siguran

*Non so, non sono sicuro*

Il secondo errore di tipo ortografico corretto da M. (50) appartiene al classico spettro di errori tipici della lingua scritta, diffusi anche presso i NS serbi con bassa competenza in LM, che scrivono “neznam” al posto di “ne znam”, unendo la particella di negazione “ne” al verbo coniugato in prima persona. Esso è ipotizzabile come un’estensione della forma grammaticale contratta “nemam” (*ne* + *imam*> *non ho*) alla forma “ne znam”, ma la correzione e la spiegazione (50-51) del NS, in questo caso, non si spingono ad approfondire la questione. D’altra parte S. non esprime *feedback* sulla correzione e forse

non viene nemmeno messo nelle condizioni di esprimerlo: il partner NS, infatti, prosegue immediatamente il proprio discorso con quattro battute consecutive (52-55), proponendo dei topic. L'utilizzo da parte di S. dello stesso verbo in forma corretta all'interno del discorso (56), alcune battute dopo, non è in tal senso abbastanza trasparente, in ragione sia delle caratteristiche sintattiche dell'intera frase prodotta ("ne znam, nisam siguran") e del legame semantico e di coppia adiacente con i precedenti quattro enunciati (52-53-54-55) del partner NS. In confronto con le sessioni in Skypecall, nella chat in serbo la debolezza del feedback del NNS rispetto alla correzione del NS è sicuramente un fattore che, unitamente all'influsso del task, comporta una minore interferenza della correzione nelle traiettorie conversazionali, le quali sono in larga misura marcate dai vari topic (a contenuto linguistico e non) collegati per lo più alla consegna e, pertanto, si presentano più lineari e con lunghe sequenze di coppie adiacenti.

*La Skypecall in serbo e l'interlingua: il ruolo del NNS nello stimolare e orientare i processi di (auto)correzione.* Nel caso delle conversazioni in Skypecall, la correzione dell'errore si presenta con caratteristiche diverse, non solo in ragione dell'indubbia influenza esercitata dal canale sincrono, ma anche per il modo di inserirsi all'interno del discorso in modo fluido e pregnante, come un fenomeno in buona parte guidato dallo stesso NNS. Un ruolo fondamentale è ricoperto, infatti, dalle strategie messe in atto dal NNS (S.) per richiamare il sostegno del NS (M.) nel ripasso, recupero e rinforzo. Tali strategie sono sintomo di una consapevolezza della fase attraversata dalla propria interlingua, specialmente nel parlato, con una serie di criticità date dal rafforzarsi del *cross-language transfer* negativo (tra la LM, il polacco L2, e il serbo LS) e da un calo generalizzato delle competenze a livello morfosintattico, con i problemi di fluenza nel parlato che ne conseguono, come risulta dalla seguente trascrizione (**EX 30 I**)

**EXCERPT 30 I**

1 M. imam vremena do pola jedan

2 *Ho tempo fino a mezzogiorno e mezza*

3 S. do pola jedan… dobra dobro dobro dob…

*Fino a mezzogiorno e mezza, bene bene bene*

4 M. dobro

*bene*

5 S. dobro, dobro, dobro…samo da ja…daj mi malo vreme da, da, da ,da ,da  (rid. Insm) aje ajde

*Bene bene bene …solo io … dammi un po' di tempo, sì sì sì sì, ajde*

6 M. …da se setis?

*solo un po' di tempo per ricordarti?*

7 S. ajde!…da, da, da, sta sam hteo da ti pitam, ah slusaj! Ti moras da me ispravljas, kako se kaze "ispravljas/ispravis"?

*Ajde! Sì sì sì , cosa volevo domandarti, ah, ascolta! Tu mi devi sempre correggere, come si dice "ispravljas/ispravis"?*

8 M. da, naravno

*Sì certo*

9 M. **i**spravljas! Akcenat je na "a"

***i**spravljas! L'accento è sulla a*

10 S. Seljaci kazu ispr**à**vljas? ;-) ispravljas, dobro. Ok

*I burini dicono ispr**à**vljas? **I**spravljas, va bene, ok ;-)))*

Questa sessione in serbo è contigua a quella in italiano. In apertura di sessione S., subito cosciente del proprio stato di difficoltà, chiede tempo (5-6) per passare mentalmente al serbo e richiama il partner M. alla correzione degli errori (7-8), che non si fa attendere. M. subito corregge l'accento sul verbo e S. risponde divertito di averlo, in realtà, appena pronunciato come i "contadini" del sud della Serbia, rivelando il proprio retroterra di studio della lingua e di esperienza di apprendimento (10). Poco più avanti (**EX 30 II**) i due partner sono già impegnati a svolgere il task, attraverso l'intervista per creare il profilo dei partecipanti del blog di progetto.

**EXCERPT 30 II**

11 S. ja znam…kako se kaze…non mi ricordo niente amico…come si dice risposta

12 M. odgovor …pit…odgovor

13 S. ja znam odgovor **na ovoj na ovu pitanja** ali ali ja cu da ti pitam…Partizan ili Zvezda?

*Io conosco la risposta a questa domanda ma te lo voglio chiedere di nuovo … Partizan o Zvezda?*

14 M. ;-) dakle, moj omiljeni klub je Partizan u Srbiji

*Allora, il mio club preferito in Serbia è il Partizan*

15 S. a **na** inostranstv**o**? **U** inostranstv**o**

*E all'estero? All'estero? (chiede correzione su preposizione u/na e su flessione nominale del neutro)*

16 M. **u inostranstvu**? Olimpic Lion

*All'estero (forma corretta)? Olimpic Lion*

17 S. Olimpic Lion? stvarno?

*Olimpic Lion? Davvero?*

18 M. da

*Sì*

19 S. Zasto, zasto ?

*Perché?*

S. cerca la correzione (15) di M. su preposizioni e casi presentando la domanda con due opzioni possibili (*na inostranstvo-u inostranstvo?*) e, in questo modo, ottiene una correzione immediata in coppia adiacente nella risposta di M. (16-16), che ripete a se stesso la stessa domanda nella forma esatta e risponde mantenendo il ritmo della conversazione, senza commentare l'errore. La conversazione, quindi, prosegue sulla traccia data dal task sempre in un format di intervista (**EX 30 III**).

**EXCERPT 30 III**

(…)

20 S. dobro…pa…uopste uopste to ti je nesto nesto recimo …ehm… kako se kaze…na primer ne znam kako to da objasnim…na primer ja kad sam bio kad sam bio mali (M da ) ja sam bio za… ja sam … kako se kaze **na…navio?**

*Bene…ma…in generale in generale questo è per te qualcosa diciamo…come si dice…per esempio non so come potrei spiegarlo …per esempio io quando ero piccolo (M: da) io ero per il…io ero…io come si dice tifavo* ***(navio)****?*

21 M. **na**vijao

*Tifavo (fornisce la forma corretta del verbo)*

22 S. navijao Milan

*Tifavo Milan (ripete forma corretta)*

23 M. za Milan

*Per il Milan (inserisce la preposizione "za", rilevando l'errore di omissione)*

24 S. za Milan (M da), zato sto de…kako se kaze..deda?

*Per il Milan, perché il no…come si dice … nonno (deda)?*

25 M. deda, da

*Deda sì sì*

26 S. deda je bio za Milan

*Mio nonno era per il Milan*

27 M. deda mi je bio

*(suggerisce forma colloquiale)*

28 S. vu…vujek, vujak , isto

*Lo Zi..zio..zio, pure lui*

29 M. ujak

*(corregge forma)*

30 S. vujak

*(ripete forma con transfer dal polacco)*

31 M. ujak

*(ricorregge)*

32 S. ;-) ;-) Izvini ali ja *"taksepomesam"* … ujak…oih oih oih …dobra dobra

*Scusami ma io faccio così tanta confusione…ujak…oih oih oih…bene bene (lo dice in polacco)*

33 M. tak …staje bilo ovo malo polskoga? ;-)

*Tak…cos'era questo un po' di polacco?*

34 S. mnogo polskoga mnogo polskoga…kako deda – ujak- ne stric? Ne stric nije stric … kako ti je brat mame?

*Molto polacco molto polacco…come nonno…ujak non stric? No, stric non è, non è stric…come si dice il fratello di mamma?*

35 M. ujak

36 S. dobro, onda ujak

*Bene, allora ujak*

37 M. tatin brat je stric

*Il fratello del padre è stric*

38 S. tatin brat je stric, da! Da da ;-)

*Il fratello del padre si chiama "stric"*

39 M. kaze se (S da) "pomesalo mi se sve"

*Si dice "pomesalo mi se sve" (mi è andato tutto in confusione)*

40 S. pomesalo mi se sve sa polskom? Ne?

*Mi è andato tutto in confusione con il polacco? No?*

41 M. ili ne ma ne……come…con tutti…capisci?

S. no, no

42 M. come si dice "pomesalo"?

43 S. mi sono fatto confusione

44 M. con tutti, con tutto

45 S. con tutto

46 S. **pomesao** mi se!

47 M. **pomesalo**

*(ricorregge la coniugazione nel participio dal maschile al neutro)*

S. richiede un supporto, sul piano morfosintattico, della coniugazione verbale e della costruzione della frase (rapporto verbo-preposizione), sul quale M. interviene attivamente anche nello sviluppo successivo della conversazione, correggendo i costrutti frasali creati a partire dallo stesso verbo-input originariamente fornito dal NNS. Inoltre si assiste (28 e ss.) a una riflessione partecipata sul *transfer* dal polacco che, rilevato da M. sulla parola "zio" (28-31; cfr. *vujak>vujek>ujak*) e su un'espressione verbale (32-33), fa sposta il focus della conversazione, su iniziativa di S. (34), sul ripasso del lessico legato alla famiglia. Un intervento immediatamente successivo di M. (39) fornirà invece, in modo risolutivo, la forma corretta un'espressione verbale in serbo utile sul piano pragmalinguistico ("mi sono fatto confusione"- *pomesalo mi se sve*), recuperando involontariamente uno dei due errori di transfer rimasto non corretto ("Izvini ali ja *tak'se pomesam";* 32). Nei passaggi immediatamente successivi i due partner riflettono proprio sul significato e sul costrutto dell'espressione appena corretta: S. cerca di capire come reimpiegare la stessa espressione riformulandola (39-40) e provoca un *code switching* da parte di M., che tenta di correggere

tramite una spiegazione in italiano e chiede, infine, una traduzione dal serbo all'italiano (42-43), per verificare se S. ha davvero compreso. S. infine cerca di ripetere l'espressione nella forma originaria ed M. interviene sul participio dal maschile singolare volgendolo al neutro (46-47).

Nel successivo estratto di trascrizione (**EX 30 IV**), assistiamo da parte del NNS sia al recupero del topic conversazionale (48) collegato dal task ("la tifoseria calcistica in famiglia") che a un'azione di stimolo al reimpiego-correzione-rinforzo dello stesso verbo *(navijati>tifare)*, già corretto in precedenza, sotto forma di richiesta esplicita (49) al partner NS di verificare la forma standard verbo+preposizione+caso (accusativo). Il topic viene quindi rinegoziato (53-54) con successo, sempre mantenendo in piedi il tema principale del calcio, come appare qui di seguito, sempre dallo stesso estratto (**EX 30 IV).**

**EXCERPT 30 IV**

48 S. ah ah, pomesalo mi se. Ah Milos! Dobro Dobro to je interviu za tebe…Onda, dobra onda onda sve sve se rodjao u porodici? mozemo tako da kazemo?

*Ah ah, mi sono fatto confusione. Ah Milos! Bene bene, questa è un'intervista su di te…allora, bene allora allora tutto tutto è nato in famiglia?*

49 S. kako se kaze?navijati za ?

*Come si dice navijati za (tifare)?*

50 M. Roma

*Roma*

51 S. Roma da…navijas za za Rom**a**…

*Roma che…tifi per per la Roma*

52 M. mozes… mozes reci kad koristis glagol "navijas za Romu" ako kazes…mozes reci isto navijac Rome

*Puoi …puoi dire quando usi il verbo "navijas za Rom**u**" (tifi per la Roma) se dici…puoi anche dire "navijac Rom**e**" (tifoso della Roma)*

53 S. ah ,ah, Rome, ah ti si…dobra…za …navijas za Romu a si navijac Rome…tako..ali ..znas na primer na primer u …je puno ludi koji navijaju za ne znam Juventus u Milanu na primer razumes ili u Veneciji za Milan Inter eh to zavisi zavisi recimo

*Ah ah Rome, ah tu sei bene….per…tifi per la Roma o sei tifoso della Roma …così..ma …sai per esempio è pieno di gente che tifano pe rla Juventus, che ne so, a Milano, per esempio, capisci o a Venezia per il Milan, l'Inter e questo dipende dipende diciamo*

54 M. kod vas ima puno vise ovih dobrih i jakih timova pa onda

*Da voi ci sono molte più squadre di livello e forti e allora*

55 S. da, moze biti, da da, isto da da da da da …no…normalno normalno zavisi gde gde zivis

*Sì può essere, sì sì, lo stesso sì sì …no…normale normale ma dipende dove vivi*

(M da)

*sì*

56 S. na primer iz ili gde zivis nema nema jaciji tim te verovatno navijas za veci tim na primer Inter Milan ali na primer u Veneciji mnogo mnogo **ludi**

*Per esempio se dove vivi non ci sono non ci sono squadre più forti allora tifi per un team più importante, per esempio Inter o Milan ma a Venezia per esempio molta gente (però dice ludi=matti anzichè ljudi=gente)*

57 M. **;-) Ljudi**

*(corregge divertito)*

58 S. ;-) ljudi mnogo ljudi

*Molta gente molta gente*

59 M. mnogo ljudi

*Molta gente*

60 S. mnog…;-)…mnog…

*Molta molta*

61 M. znas sta je ludi? ;-)

*Sai cosa sono i "ludi" (matti)?*

62 S. mnogo ljudi mnogo ludi! Veoma dobra…navjiu navijaju i za Veneciju i za ne znam Milan Inter i tako dalje

*Molta gente, molto matta! Questa è bella* [riferito al proprio errore]*...tifano per il Venezia e che ne so per il Milan, l'Inter o altri*

Le sequenze di correzione dell'errore e riflessione sulla lingua (49-53), in realtà, possono essere interpretate come una strategia di S. per rimarcare il ritorno al topic da lui stesso richiamato, aumentando la ridondanza con un *focus on form* attorno al termine chiave. In questo modo, S. ottiene spontaneamente da M. anche una parafrasi dell'espressione "tifare per"> "essere tifoso di" (52) che sostengono il successivo reimpiego da parte di S. dell'espressione *"tifare per"* (53) all'interno di una frase sintatticamente più elaborata.
Tale reimpiego della correzione può essere letto come il pretesto per marcare il focus su un topic più generale. La conversazione prosegue senza interruzioni, fino al momento in cui un errore di pronuncia (*l* invece di *lj*) genera uno scambio di parole (56) e viene corretto dal NNS (57) provocando un effetto comico *(ludi=matti/ljudi=gente)* e una serie di passaggi di riflessione sull'errore, che evidenziano sia l'interesse di M. a fornire la forma corretta (58-59) sia a condividere il lato "ludico" della correzione, cercando un *feedback* sull'avvenuta comprensione del senso (61-62).

### 3.2.3 Altri aspetti del supporto tra pari: la natura bidirezionale dello *scaffolding* nelle sessioni in lingua italiana

In questo ultimo paragrafo verranno presi in analisi i processi di indagine messi in atto in modo esplicito dai partner, con riguardo ai seguenti su cui su appare focalizzato il dialogo collaborativo:

- contenuti grammaticali e linguistici (morfosintattici, lessicali, fonologici, semantici ecc.) della lingua italiana come LS obiettivo;
- contenuti non linguistici da essa veicolati.

Il modello di analisi da noi sviluppato (cfr. Guk e Kellog, 2007), prende in considerazione i seguenti indicatori, tra loro strettamente correlati all'interno della conversazione:

- *ipotesi-domande dirette-affermazioni ("inquiring") volte ad indagare contenuti di tipo di linguistico* (lessico-semantico, morfo-sintattico, fonologico, ecc.)*;*
- *risposte di correzione e/o conferma alle suddette;*
- *domande, affermazioni, dimostrazioni usate per orientare o condurre alla soluzione di un problema, sia di tipo linguistico che non linguistico.*

Questi processi non vanno identificati con la correzione dell'errore in senso stretto, sebbene siano ad essa in parte correlati. Analizzando i processi di (auto)correzione abbiamo infatti considerato sia l'intervento dei due partner sulla produzione linguistica, quantificato da un punto di vista statistico-descrittivo, sia le relative dinamiche conversazionali di correzione e di riflessione metalinguistica, mentre in questa sede ci riferiamo, in senso più ampio, a tutti gli enunciati attraverso i quali i partner aprono spazi di indagine sulla LS obiettivo e sui contenuti da essa veicolati, fornendosi un supporto reciproco. E' dunque intuibile come, nel corso della conversazione, ci troviamo di fronte a uno stesso continuum multiforme di fenomeni conversazionali, analizzabile da angolature diverse ma tra loro strettamente complementari.
Nel corso delle nostre due sperimentazioni eTandem è emerso un dato importante: lo *scaffolding* ("impalcatura", "sostegno"), concetto di matrice vygotskyana-costruttivista (Wood, Bruner e Ross, 1976), non viene esclusivamente messo in atto dal soggetto che ricopre il ruolo di NS, ma spesso si manifesta come un'azione di supporto più complessa, bidirezionale e reciproca, dal NS al NNS e viceversa.
Pur condividendone le premesse teoriche, Ellis (2003) sottolinea come nelle recenti pubblicazioni siano preferiti termini come "dialogo collaborativo", che evidenziano

l'essenza dialogica della bidirezionalità, mentre la parola scaffolding (*impalcatura*) suggerisce l'idea di un soggetto più esperto che innalza una sorta di "impalcatura" intorno a un soggetto meno esperto per aiutarlo a "costruire" nuove conoscenze, abilità, competenze. In questa sede di analisi, abbiamo deciso di riferirci ai due termini nel seguente modo:

- il *dialogo collaborativo* indica la natura stessa della conversazione eTandem che, per ovvi motivi legati alle caratteristiche dell'ambiente, richiede collaborazione tra due soggetti;
- lo *scaffolding* indica, nello specifico, una serie di processi descritti in base a una determinati indicatori (*interventi di correzione*, *scambi negoziali*, *domande guida*, ecc.) rintracciati nella conversazione (cfr. Tabella 3.6).

Nella ricerca di strategie volte alla soluzione tanto di problemi di linguistici che non linguistici, infatti, non avrebbe nemmeno senso escludere a priori la possibilità che il supporto possa essere esercitato anche dal NNS nei confronti del NS, portando a un'inversione dei ruoli di guida: lo status di parlante nativo (NS), infatti, non garantisce di per sé alcun dominio assoluto sui processi di comprensione, problem solving e apprendimento all'interno di una sessione. Questo aspetto accomuna l'eTandem a tutti i contesti extradidattici bilingue ed era già emerso come fenomeno, nel corso della nostra analisi sugli aspetti negoziali della conversazione riguardanti l'organizzazione del lavoro, per esempio, quando il NNS spiegava al NS le consegne del task e la possibile procedura per svolgerlo (cfr. par. 3.2.1.2, **EX 10, 11, 12** ). Come avremo modo di vedere, tra la risposta-feedback del NNS e l'assumere da parte dello stesso la guida-scaffolding verso il NS, invertendo i ruoli, il passaggio può essere alquanto fluido e naturale.

Nella tabella sottostante (Tabella 3.6) sono raccolti i valori di frequenza degli enunciati prodotti dai partner, ascrivibili al suddetto gruppo di indicatori sopra descritti. Ognuna delle quattro colonne corrisponde a un nucleo coerente di atti linguistici. Le singole sessioni, inoltre, vengono descritte anche in base a livello di feedback e al rapporto (in percentuale) tra il valore aggregato di tutti gli indicatori e il totale delle battute di dialogo.

**Tabella 3.6 – I processi di scaffolding nel dialogo collaborativo in lingua italiana**

| | **I processi di scaffolding bidirezionali NS-NNS / NNS-NS** | | | |
|---|---|---|---|---|
| | **NNS-NS:** Richiesta di risposte informative<br>sulla lingua (in forma di ipotesi, domande dirette, affermazioni, ecc.)<br>I | **NS-NNS:** Conferma o correzione<br>(parziale o totale) su ipotesi, domande dirette, affermazioni, ecc.<br>CF-I CR-I | **NS-NNS:**<br>Domande /affermazioni guida-orientamento o richiami a possibili soluzioni DA-G | **NS-NNS:**<br>Dimostrare soluzione a problema DSP |
| I° sperimentazione (Protocollo senza task) | | | | |
| Sessioni in italiano SKYPECAL L<br>**Valori medi:**<br>**I 10,52%**<br>**DA-G 11,78%**<br>**DSP 8,5%** | 248<br><br>Tot. scaff. 35/248 (14,1%)<br><br>[Feedback/Scaff.: 10/35 - 28,6%]<br>Feedback 10/248 4% | I NNS 7 (2,8%) | DA-G 8 (3,23%)<br><br>F-DA-G 3 (1,21%) | DSP 10 (4%)<br><br>F-DSP 7 |
| | Tot scaff.: 155/246 (63%) [Feedback 67/155 (43,2%) - 67/246 (27,2%)] | I 45 (18,29%) [NNS 40 (16,26%) / NS 5 (2%)]<br>CF-I 19 (7,7%)<br>CR-I 9 (3,66%)<br>F-I 3<br>F-CF-I 5 (2%)<br>F-CR-I 2 (0,8%) | DA-G 50 (20,33%) [NS 42 (17%)/NNS 8 (3,25%)]<br>F-DA-G 39 (15,8%) | DSP 32 [NS (13,01%)]<br>F-DSP 18 (7,3%) |
| **Sessioni in italiano CHAT**<br>**Valori medi:**<br>**I 8,4%**<br>**DA-G 6,7%**<br>**DSP 7,4%** | **Tot batt 164**<br>Tot. scaff: 66/164 (40,2%)<br>[Tot feedback:13/66 (19,7%) – 13/164 (7,9%)] | I 17 (10,4%) [NNS 15 (9,2 %) - NS 2 (1,2%)]<br>F-I 2 (1,2%)<br>CR-I 2 (1,2%)<br>CF-I 8 (5%)<br>F-CF-I 3 (1,8%) | DA-G 13 (8%)[NS 12 (7%) / NNS 1 (1%)]<br>F-DA-G 5 (3%) | DSP 13 (8%) [9 NS 9 (5%)<br>NNS 4 (2%)]<br>F-DSP 3 (1,8%) |
| | **Tot battute 73**<br>Tot scaff: 18/73 | I 3 (4,11%)[NNS 1 (1,37%) - NS 2 | DA-G 4 (5,5%) [NS 3 (4,11%) - NNS 1 | DSP 5 (6,8 %)[NS 4 (5,48%)- DSP NNS 1 |

| | (24,66%)<br>[Feedback 6/18 (33,33%)- 6/73 (8,2%)] | (2,74%)]<br>F-I 1 | (1,37%)]<br>F-DAG 1 | (2,74%)]<br>F-DSP 4 |
|---|---|---|---|---|
| II° sperimentazione<br>(Task-based) | | | | |
| Sessioni in italiano CHAT<br>**Valori medi:**<br>**I 8,2%**<br>**DA-G 8,7%**<br>**DSP 16,05%** | 7 marzo 205 batt<br>**Tot scaff.: 91/205 (44,4%)**<br>[*feedback scaff.: 42 /91 – 46,1% / feedback 42/205 20,5%*] | I 8 [8 NS (4%)]<br>CF-I 4 (2 %)<br>[3 NS (1,4%)<br>1 NNS (0,5%)]<br>F-CF-I 1 (0,5%) | 34 DA-G (16,6 %)<br>[NNS 14 (6,8%) – NS 20 (9,8%)]<br><br>37 F-DA-G (18%) | DSP 3 (1,5%)<br>[NNS 1 (0,5%) – NS 2 (1%)]<br>F-DSP 4 (2%) |
| | **25 febbraio 90 batt.**<br>Tot.scaff. 71/90 (79%)<br>[*feedback scaff.: 11 /71– 15,5%/ feedback 76/357 12,2%*] | I 25 [NS 25 (27,8%)]<br>CF-I 1 (0,01) | DA-G 6 (6,7%)<br>[NNS 3 (3,3%)<br>NS 3 (3,3%)]<br><br>F-DA-G 10 (11,1%) | DSP 28 (31,1%)<br>F-DSP 1 (1%) |
| | **1 aprile**<br><br>**Tot. scaff.: 156/312: 50%**<br>[*feedback scaff.: 72/ 156– 46,2%/ feedback 72/312 23,1%*] | I 20 (6,4%) [19 NNS (6,1%)/1 NS: 0,3%]<br><br>CF-I 6 (2%)<br><br>CR-I 6 (2%)<br><br>F-CF-I 1 (0,3%)<br><br>F-CR-I 4 (1,3%) | DAG 48 15,4%<br>[NNS 12 (3,8%)/NS 36 (11,5%)]<br><br>F-DA-G 48 (15,4%) | DSP 14 [NS 14 (4,5%)]<br><br>F-DSP 9 (2,9%) |
| | **20 aprile**<br><br>Tot. scaff: 28/64 (44%)<br><br>[*feedback scaff.: 2/ 28 – 7,1% / feedback 2/64 3,1%*] | I 2 [NNS 2 (3,1%)]<br>CR-I 1 (1,6%)<br>CF-I 1 (1,6%) | DA-G 4 (6,2%)[NNS 1 (1,6%) / NS 3 (4,7%)]<br>F-DA-G 1 1,6% | DSP 18 (28,1%)<br>F-DSP 1 (1,6%) |

| Sessioni in italiano SKYPECALL<br>**Valori medi:**<br>**I 8,9%**<br>**DA-G 19,2%**<br>**DSP 9,36%** | 25 febbraio **357**<br><br>Tot. scaff. 250/347 70% [*feedback scaff.: 76/250 – 30,4% / feedback 76/357 21,3%*] | I 60 (16,8%) [NNS: 47 (13,2%) / NS: 13 (3,6%)]<br><br>CR-I 13 (3,6%)<br><br>CF-I 12 (3,3%)<br><br>F-I 9 (2,5%)<br><br>F-CR-I 8 (2,2%)<br><br>F-CF-I 4 (1,1%) | DA-G 57 (16%) [NNS: 54 (15,1%)/NS 3 (0,84%)]<br><br>F-DA-G 38 (10,6%) | DSP 32 (9%) [NS: 26 (7,3%)/ NNS: 6 (1,7%)]<br><br>F-DSP 17 (4,8%) |
|---|---|---|---|---|
| | 17 aprile Tot batt: 277<br><br>Scaff. 174/277 (62,8%)<br><br>[*feedback scaff.: 77/174 – 44,2% / feedback 77/277 27,8%*] | I 17 (6,1%) [NS 16 (5,8%)- NNS 1 (0,36%)]<br><br>F-I 2 (0,7%)<br><br>CR-I 2 (0,7%)<br><br>CF-I 5 (1,8%)<br><br>F-CR-I 1 (0,36%)<br><br>F-CR-I 2 (0,72%) | DA-G 60 [NS 60 (21,6%)]<br><br>F-DA-G 60 (21,6%) | DSP 13 [NS 13 (4,7%)]<br><br>F-DSP 12 (4,3%) |
| | Tot batt: 542<br><br>Tot scaff.: 405/542<br><br>74,7%<br><br>Feedback: 179/542 33%<br><br>44,2% (feedback sul tot processi) | I 28 (5,17%) [5 NS 0,92% / 23 NNS 4,24%]<br><br>F-I 9 (1,66%)<br><br>CR-I 3 (0,55%)<br><br>CF-I 8 (1,5%)<br><br>F-CR-I 2 (0,37%)<br><br>F-CF-I 2 (0,37%) | DA-G 109 (20%) [35 NNS 6,5% / 74 NS 13,5%]<br><br>F-DA-G 100 (18,45%) | DSP 78 14,4% [0,74% NNS 4 / NS 13,65%]<br><br>F-DSP 66 (0,114) 11% |

Una prima interpretazione dei dati riportati nella tabella conferma, sul piano strettamente statistico-descrittivo, alcune tendenze di fondo:

- La frequenza degli atti linguistici volti a indagare la lingua risulta poco più alta nella prima sperimentazione, con valori medi più elevati nelle conversazioni via

Skypecall (10,52% vs 8,9%) rispetto a quelle via chat (8,4% vs 8,2%). Tale differenza nelle conversazioni via Skypecall è riconducibile alla presenza del task spontaneo ma, soprattutto, va intepretata con la difficoltà del compito (soprattuto sul piano lessicale), che consiste nella preparazione di un esame orale sul tema dell'ecologia di uno studente di livello pre-intermedio.

- Nella seconda sperimentazione, sia i valori medi rilevati nelle tracce chat che in quelle Skypecall fanno emergere un incremento delle "domande-affermazioni guida" e delle affermazioni volte a dimostrare-presentare soluzioni a problemi di carattere linguistico e non. Il NNS, inoltre, assume a sua volta un ruolo più attivo nel guidare o fornire suggerimenti, soprattutto su questioni di carattere organizzativo e non linguistico. L'azione di scaffolding, pertanto, si configura su un più alto livello di intensità e di biunivocità-bidirezionalità.

- Nelle conversazioni via chat della prima sperimentazione i valori aggregati (40,2%, 24,66%) sono più bassi se confrontati con la seconda (44,4%, 79%, 50%, 44%), così come il livello del *feedback*. La prima sperimentazione registra comunque uno sbalzo significativo nei valori aggregati (24,66%>40,2%), come vedremo, attribuibile all'influenza di un task "spontaneo" di traduzione.

- Nelle conversazioni via Skypecall della prima sperimentazione i valori aggregati (14,1%, 63% , 38,55%) risultano mediamente più bassi rispetto alla seconda (70%, 62,8%, 74,7% , 69,1%). Lo sbalzo significativo, nella prima sperimentazione (14,1 %>>> 63%), è sempre riconducibile alla presenza del task spontaneo e porta con sé anche un incremento del feedback (28,6%>>>43,2%), che si attesta sui valori della seconda sperimentazione (30,4%; 44,2%; 33%).

Date queste prime considerazioni, è importante premettere che il livello più alto di competenze comunicative e metalinguistiche, maturato a distanza di un anno, ha senz'altro influito positivamente sulla capacità del soggetto NNS di ritagliarsi un ruolo più attivo nei processi di *scaffolding*, cioè di guidare il proprio apprendimento, anche attraverso nuovi stimoli e strategie dirette al ruolo di supporto del partner *parlante nativo*. Durante la prima sperimentazione, tuttavia, proprio in occasione dello svolgimento del task autogestito e non

programmato (cfr. Tabelle 3.1, 3.2 e ss.) si sono manifestate tendenze nelle modalità di conversazione che diverranno poi un carattere stabile della seconda sperimentazione: le sessioni della prima sperimentazione con task spontaneo e autogestito (la traduzione e la preparazione all'orale) presentano infatti valori di frequenza del tutto simili alla seconda sperimentazione, nonostante il livello inferiore di *proficiency* del NNS serbofono. Per questo motivo, è plausibile ipotizzare che il task sia all'origine - quanto meno nella veste di "causa concomitante" - delle variazioni registrate nel metalinguaggio tra la prima e la seconda sperimentazione. In questo senso, attraverso il task e tramite il dialogo collaborativo (naturalmente stimolato nell'apprendimento in eTandem), il luogo della conversazione si configura in modo tale da generare le condizioni per un più solido sostegno all'autonomia, facendo così emergere un potenziale altrimenti inespresso sul piano della esplicita dichiarazione dei bisogni e su quello dei processi cognitivi, psicologici e sociali dell'apprendimento. Vediamo di seguito alcune tracce commentate di conversazione chat e Skypecall, al fine di individuare alcuni passaggi chiave che, a nostro avviso, marcano in modo più evidente la differenza tra i due protocolli-progetti didattici.

*Indagine e riflessione linguistica in assenza di task.* Come risulta osservabile dall'estratto di trascrizione di Skypecall sotto riportato (**EX 31 I-II**), in mancanza di un task a fare da cornice operativa, i processi di indagine e di richiesta informazioni sulla LS obiettivo ruotano per lo più, in fase di produzione, attorno a gap di tipo lessicale oppure si manifestano, in fase ricettiva, come domanda al NS di spiegazioni, per lo più mirata al significato (**EX 31-II, 30**) che non alla forma delle parole. La conversazione tende a fluire attraverso i *gap* tramite richiesta di traduzione (dalla LM alla LS), in forma esplicita (11;21) oppure in forma implicita (5;15) per mezzo del segnale di *code switching* del NNS. Il NNS si affida in modo consapevole a un certo grado atteso di reciprocità nella conoscenza delle rispettive LS obiettivo, applicando due classiche strategie già testate come efficaci ed economiche. Vediamo di seguito gli estratti, proseguendo nel loro commento.

**EXCERPT 31 I**

1 M. ma…

2 S. eh, dimmi dimmi

3 M. …sono stato in Italia ehm, una volta …più…ahhh

4 S. dimmi dimmi

5 M. *ranije*

6 S. una volta prima?

7 M. prima sì

8 S. eh,sì…

9 M. sono stato in Sardegna

(…)

**EXCERPT 31 II**

(…)

10 S. dim… ehm, ma, volevo domandarti. Questa questa sera vado a una cena a casa di una mia amica e proviamo a fare i cevapcici e volevo chiederti la ricetta, perché su internet ognuno dice una cosa diversa

11 M. eh,m devi utilizzare il carne…come si dice mleveno? (richiesta esplicita di traduzione)

12 S. macinata sì [N] [DSP]

13 M. ma veramente non lo so perché …aggiuta molte cose ma

14 S. sì io ho fatto un po' a caso in realtà. Tanto son tutti italiani, nessuno ;-) può capire la differenza ;-) Ho buttato cipolle, paprika, aglio, fatto … non lo so guarda, comunque cattiva non può venire, s… magari verrà un gusto un po' diverso ;-)

15 M. ma, posso ti inviare quando …ehm…**saznam**

16 S. quando lo scopri

17 M. quando lo scopri

18 S. quando lo saprai, insomma…quando scopri come si fanno

19 M. ;-) eh sì in Serbia ehm non facciamo cevapcici ehm

29 S. a casa

21 M. eh sì, ma compriamo a bi… ca , **come si dice mesara**?

22 S. macellaio

23 M. macellaio ;-)

24 S. o macelleria ;-)

25 M. macelleria! Sì ;-)

26 S. se vuoi te lo scrivo, spetta

*(scrive nella finestra di chat)*

(…)

27 S. e adesso stavo cercando lavoro in Polonia e avevo quasi trovato lavoro e poi però mio papà si è rotto il ginocchio ehmm

28 M. *ginocchio?*

29 S. *koleno … slomio se koleno*

30 M. ah ah sì sì

31 S … e per cui son venuto qua un attimo ad aiutarlo perchè gli hanno fatto fatto un'operazione al ginocchio e… e niente… adesso tra qualche giorno torno in Polonia e per questo che ti dicevo più o meno che ho tanto tempo libero adesso, perché ho finito l'università e sono disoccupato ;-)

Nel momento in cui il NNS si affida al NS per tradurre, questa mossa può essere intepretata come reazione all'impossibilità di aggirare un problema di tipo espressivo e/o

come aspettativa di minimizzare la perdita di fluency causata da strategie più complesse e dispendiose come potrebbero essere la parafrasi o l'uso del classico dizionario bilingue – entrambe richiedenti un più elevato sforzo sul piano cognitivo. La richiesta esplicita di traduzione e il *code switching* non rappresentano di per sé delle soluzioni ma sono solo mosse comunicative, la cui efficienza/efficacia, tanto sul piano contingente della comunicazione che su quello dell'apprendimento, dipende da molteplici variabili, individuali (livello di padronanza-competenza del NS, stili di apprendimento, ecc.), relazionali, cotestuali e contestuali. Nonostante questi limiti, ma anche in forza di essi, un'eventuale difficoltà nel tradurre in modo consecutivo, può tuttavia assumere il valore di snodo negoziale (v. **EX 32 I-II**), che consente ai partner di giungere ad altre modalità di indagine e riflessione linguistica su un piano più profondo, richiamando un contributo più attivo da parte dello stesso NNS nella co-costruzione del senso. Il risultato può essere una diversificazione delle strategie conversazionali mirate all'apprendimento e al supporto dell'apprendente che, nel nostro caso, si afferma proprio durante la prima sperimentazione con l'ingresso dei due task "spontanei".

*L'effetto del task: diverse intensità del feedback e della bidirezionalità dello scaffolding.* Nella cornice operativa del task, eventuali scenari di apprendimento a contestualizzazione ridotta e a più elevato carico cognitivo (Cummings e Swain, 1986: 153 ), confermano, da un lato, l'importanza della traduzione e del *code switching*, mentre dall'altro stimolano il NNS a rimettersi in gioco fornendo, a sua volta, un feedback più costruttivo, che in certi casi si trasforma in un'autentica azione di guida nei confronti del ruolo di supporto del partner NS. Questo processo emerge in modo evidente nella seguente trascrizione di Skypecall (**EX 32-I**), già in precendenza analizzata come esempio di modalità diversa nell'organizzazione della conversazione in funzione di un compito da svolgere. La situazione comunicativa sotto descritta va inoltre ricollegata allo scenario di un imminente esame orale, per cui l'argomento a scelta dell'esame e il topic di discussione in eTandem coincidono.

**EXCERPT 32-I**

1 M e come si dice *divlji otpad*?

2 S *Kao? Divlji?*

3 M *divlji otpad*

4 S *divlji otpad*

5 M non è legale

6 S illegale? ma no…

7 M non no no, non posso dire rifiuti illegali…quando buttiamo i rifiuti a una

8 S per strada

9 M per strada ma in …

10 S per esempio che tu hai la bottiglia di birra, la bevi e la butti per strada invece di metterla in … penso… -G]

11 M ma parlo di rifiuti che n on sono in città, ma nella campagna e a molti rifiuti

12 S uhm, in che senso scusa?

13 M c'è molti rifiuti in un … come si dice *"mesto"*?

14 S in un posto?

15 M in un posto e c'è una collina di rifiuti

16 S ehm, ok, ehm, ho capito una montagna di immondizia

17 M sì

La richiesta di traduzione del termine serbo *divlji otpad* (discarica abusiva) si rivela da subito problematica, ma la sequenza di battute in *code switching* (1-4) rimarca l'esigenza del NNS di trovare il termine corrispettivo e la disponibilità del NS a collaborare. E' proprio questo "punto di crisi" che stimola il NNS a prendere in mano la situazione guidando a sua volta il NS nell'indagine linguistica. La ricerca del termine chiave, legato al linguaggio di settore e al principale topic di discussione (l'ecologia), pertanto diviene collaborativa, come attestano una serie di affermazioni (5;7;11;13;15) e di risposte del NNS mirate specificare le caratteristiche fisiche del luogo di riferimento. Nella prosecuzione del dialogo, il NS assume nuovamente il proprio ruolo di guida, secondo quanto emerge dal seguito della trascrizione (**EX 32-II**).

**EXCERPT 32-II**

18 S …ma una montagna, cioè intendi una cosa legale oppure semplicemente dove la gente butta , getta

19 M dove la gente butta tutti i rifiuti ma questa posta non è …kako se… come si dice *"odredjeno za to"*

20 S ah, non è un posto dove si dovrebbero buttare i rifiuti

21 M sì

22 S ah, aspetta, ecco, eccomi, mi è venuto in mente, adesso ti dico, un attimo solo…il posto guarda il posto … operatori ecologici … operatori ecologici è un termine politicamente corretto per indicare quelli che puliscono le strade, che si chiamano spazzini, perché spazzano, cioè puliscono con la scopa

23 M eh, gli uomini sono…?

24 S sì, lo spazzino, spazzino oppure netturbino, che però è una parola un po' più strana ;-) E questi sono operatori ecologici, cioè sono quelli che puliscono le strade

25 M sì

26 S …e che raccolgono tutti i rifiuti domestici che, insomma, la gente mette nei nei cassonetti. I casson..

27 M ah, gli spazzini raccogliono i

28 S raccolgono sì le immondizie e il cassonetto è il posto dove metti l'immondizia, che non mi ricordo come si dice in serbo…ma quelli con le ruote di solito o anche no

29 M kanta (traduzione/code switching per far intendere al compagno)

30 S kanta sì sì esatto …e poi gli operatori ecologici prendono tutte queste schifo di immondizie e lo portano in un posto che si chiama "discarica"…

31 M otpad (traduzione/code switching per far intendere al compagno)

32 S forse è quello che mi stavi chiedendo …*otpad*? Spetta che cerco. Credo di sì è il posto dove porti tutte queste cose qua, no?

33 M sì

34 S Ecco una discarica è una cosa organizzata dal comune, dalla città, dallo stato, però a volte cioè tipo hai la "discarica abusiva" vuol dire che è una discarica illegale

35 M eh, sì sì sì ho voluto…

36 S questa parola volevi dire

37 M "abusiva" ah ah

38 S abusiva vuol dire illegale, eh, per cui io non so butto via il frigorifero e lo butto su un prato in mezzo alla campagna

39 M eh sì sì

40 S arrivi tu…

41 M eh, e questo è il problema di Serbia, perché c'è, c'è m..

42 S c'è molta discarica

43 M ci sono molti discariche abusivi

44 S discariche abusive gncnc-cr (sovrapposto)

45 M abusiva

46 S eh perfetto, tu puoi parlare di questo, del fatto che in Serbia ci sono molte discariche abusive

Se osserviamo la prima serie di coppie adiacenti (18-21), il termine chiave iniziale (*divlji otpad=discarica abusiv*a) sembra sul punto di essere tradotto, ma il partner NS riprende a guidare il dialogo e attiva un processo di elicitazione del lessico ad esso correlato (22-23; 24-25;26-27;28-29;30-31), rimandando intenzionalmente (22: *"ah aspetta, eccomi eccomi, mi è venuto in mente, adesso ti dico, un attimo solo"*) il momento della risposta al problema originario di traduzione (v. **EX 32-I, 1-4**). Alla fonte di questa mossa c'è probabilmente una ben precisa e cosciente *ratio didattica*: la necessità di contestualizzare nella LS obiettivo il termine tradotto nella sua dimensione pragmatica, definendone le coordinate di spazio e tempo attraverso la descrizione di una serie di micro-eventi esemplari: la concatenazione di azioni-comportamenti ecologici (causa-effetto) hanno infatti *"divlji otpad"* (discarica abusiva) come possibile esito finale (30,31; 34-37). L'elicitazione agisce come stimolo al ripasso e/o rinforzo ed espansione del lessico correlato. Il NNS si affida al ruolo del partner, come dimostra la struttura stessa del discorso, che si snoda per lo più in coppie adiacenti, con il suo feedback puntuale (23, 25,

27, 29, 31) che attesta (25, 29) e verifica (23) il processo di comprensione, ma lascia altresì emergere una spinta autonoma a riformulare il discorso guida del NS (26-27; 41-44), reimpiegandone in forma semplificata parte degli elementi strutturali. Dal punto di vista del focus sulla lingua, i suddetti passaggi di dialogo in Skypecall si rivelano tra i più densi. La seconda sperimentazione task-based conferma tali linee di tendenza. Vediamo pertanto alcuni estratti significativi da due conversazioni in chat. Il primo estratto si (**EX 33**) riferisce al secondo task (da noi definito *"meta-task"*), la cui consegna consiste nel discutere i topic dei task successivi e proporre le relative modalità di svolgimento, in vista di un prodotto finale in entrambe le LS con determinate caratteristiche testuali. Il secondo estratto **(EX 34 I-II)** corrisponde invece al terzo task (sul tema *"cinema e impegno civile"*) e coglie una fase già avanzata di confronto sulla struttura e sui contenuti di un'intervista. Il dialogo, infatti, ruota attorno a una traccia di intervista precedentemente scritta e caricata sulla piattaforma PBworks e commentata dal NS per la revisione.

**EXCERPT 33**

1 [21.16.48] S.: si,scegliamo dei temi e pensiamo a delle idee per il blog
2 [21.17.53] S.: poi, in un secondo momento Lorenzo, (Deus ex machina)
3 [21.17.54] M.: forse possiamo fare questo sessione scritto
4 [21.17.59] M.: :D
5 [21.18.10] S.: sceglie tra tutti i temi proposti 4 temi
6 [21.18.25] S.: e con ogni tema ci costruirà dei task
7 [21.18.42] M.: ma no S., noi scegliamo i nostri 4 temi!
8 [21.19.00] S.: (Oh Lorenzo, grande fratello, dimmi se sto errando!!!)
9 [21.19.13] M.: errando?
10 [21.19.20] S.: "sbagliando" !
11 [21.19.34] M.: aha
12 [21.19.48] S.: Mhm
13 [21.19.57] S.: si, noi oggi sceglieremo i nostri 4 temi
14 [21.20.12] S.: ogni coppia sceglierà 4 temi
15 [21.21.04] S.: ma -se ho capito bene- Lorenzo costruirà i prossimi task usando i temi scelti da noi!
16 [21.21.13] M.: si
17 [21.21.22] S.: va bene, in ogni caso per ora pensiamo ai temi
(…)
18 [21.24.19] M.: quando Lorenzo era in Serbia
19 [21.24.26] M.: a settembre
20 [21.24.38] M.: abbiamo visto il film "I cento passi"
21 [21.24.52] M.: hai visto questo film?
22 [21.25.00] S.: Si, è molto bello

23 [21.25.48] M.: *predložiti è proporre*?

24 [21.26.12] S.: mi pare di si

25 [21.26.15] S.: cosa proponi?

26 [21.26.41] M.: Lorenzo ha proposto che scrivamo una intervista per il regisero del questo film

27 [21.27.07] S.: *Il regista!

28 [21.27.20] M.: e ho fatto questo non 100% ma *dovoljno*

29 [21.27.57] M.: abbastanza

30 [21.28.02] S.: abbastanza

31 [21.28.28] M.: devo correggere un po e prepare questo

32 [21.28.28] S.: cosa intendi dire?

33 [21.28.58] M.: Lorenzo mi ha deto che questa intervista potrebbe essere un task

34 [21.29.19] S.: ho capito

La traccia di chat sopra riportata mostra dei brevi momenti di indagine sulla lingua, strettamente funzionali a consentire la discussione nella cornice di un task (*"meta-task"*) che pone l'obiettivo di tracciare le linee organizzative del successivo lavoro in eTandem, ossia la scelta futuri dei topic e le modalità di svolgimento, da concordare tra partner e suggerire al counselor. Il NNS richiede il significato o chiede conferma del significato di alcuni termini (9-11; 23-24; 28-30) afferenti a un discorso che, nel complesso, presenta un registro affine a un contesto di comunicazione bilingue in ambito professionale. L'aspetto più interessante, in questo caso, è ancora una volta la conferma del ruolo attivo del NNS nei processi di *scaffolding*, provato dallo sforzo intrapreso nel guidare il NS correggendolo sull'interpretazione delle consegne fornite dal counselor (1-6;7) e suggerendo come impostare il lavoro (18-26; 32-33). Questo comportamento di per sé ci sembra particolarmente significativo alla luce del fatto che i task sono stati scritti solamente in lingua italiana e, pertanto, comportano un maggiore sforzo di comprensione dei contenuti per il NNS. Con l'analisi degli estratti seguenti (**EX 34 I-II-III**), intendiamo porre in evidenza la traiettoria conversazionale attraverso la quale il NNS - intercettando i momenti di spiegazione e verifica della comprensione linguistica e concettuale, sotto la guida NS sul tema della mafia – giunge a condurre la conversazione su un confronto Italia-Serbia.

**EXCERPT 34 I**

1 [11.41.50] M.: ma secondo di me è il problemo è con queste fabriche

2 [11.42.03] S.: in che senso?

3 [11.42.17] M.: il stato deve aiutarle

4 [11.42.36] S.: *LO stato

5 [11.42.42] M.: si

6 [11.42.48] M.: esse impura

7 [11.43.25] M.: in senso che lo stato deve essere meno costoso di mafia

8 [11.44.29] S.: può essere, il fatto è che c'è una grande ipocrisia. La mafia non si presenta dicendo: "ciao, noi siamo la mafia", si presenta come una normalissima compagnia di smaltimento rifiuti. Ma quando propongono prezzi bassissimi è ovvio che i rifiuti non saranno smaltiti in modo legale

9 [11.45.31] S.: comunque si, sono d'accordo con te. Se lo stato smaltisse i rifiuti, non ci sarebbe più il bisogno di rivolgersi alla mafia!

10 [11.46.19] M.: si

11 [11.47.21] M.: le fabriche fermano gli occhi e fanno finta che non sapevano che lavorano con la mafia

12 [11.47.43] : bravo, esattamente.Hai capito il problema.

13 [11.47.55] S.: (si dice chiudono gli occhi)

14 [11.48.18] S.: ci sono degli interessi economici enormi!

15 [11.49.40] S.: Il problema principale che mostra Saviano è che la mafia non è più un problema locale. Non c'è solo a Napoli. Ormai funziona come una grande multinazionale con affari e contatti in tutto il mondo.

16 [11.50.33] M.: è dificile sapere chi è mafioso e chi no

17 [11.50.46] S.: Spesso i camorristi investono i soldi in altri paesi europei, ma in attività assolutamente legali, così la polizia non può fare niente

Con le prime due affermazioni (1-3; 7), separate da una breve riflessione grammaticale su intervento correzione del partner, il NS esprime una serie di considerazioni sul tema mafia e dell'economia, che stimolano il partner NS a commentarle aggiungendo ulteriori dati. Queste a loro volta stimolano un *feedback* (11) che attesta la compresione del senso del discorso, sia nei suoi aspetti impliciti ma già precedentemente trattati (sul tema dell'omertà, 11) che in quelli espliciti (tema della globalizzazione delle mafie e del riciclo del denaro nell'economia legale, 16). Attraverso questa fase, il NNS giunge a spostare l'asse della conversazione sul confronto tra i due Paesi di riferimento (vedi successivo **EX 34-II**), recuperando - in chiave di confronto interculturale - uno dei fili conduttori del discorso, ossia il tema della criminalità organizzata e del sistema di informazione, tracciato dal NS attraverso alcuni cenni alle vicende e all'opera di Roberto Saviano.

**EXCERPT 34-II**

17 [11.53.10] M.: ma abbiammo pui di questi problemi che voi

18 [11.53.24] M.: perché lo stato è la "mafia" qui

19 [11.53.28] M.: i politici

20 [11.53.49] M.: per esempio

21 [11.54.12] M.: era un emissione di *Insajder*

22 [11.54.20] M.: sulla corrupzione

23 [11.54.28] S.: una puntata

24 [11.54.41] M.: come se dice toplana?

25 [11.54.47] S.: ?

26 [11.54.52] S.: non ho idea!!

27 [11.54.56] S.: toplana?

28 [11.55.31] M.: centrale con i carboni

29 [11.55.38] S.: ahaha

30 [11.55.48] S.: una centrale elettrica

31 [11.55.53] S.: una centrale a carbone

32 [11.55.57] M.: si

33 [11.56.15] M.: e come se dice firma?

34 [11.56.23] M.: compania

35 [11.56.26] M.: ?

36 [11.56.28] S.: impresa, compagnia

37 [11.56.35] S.: ditta

38 [11.56.46] M.: e una compagnia nazionale

39 [11.56.56] S.: (attenzione, si dice: come SI dice)

40 [11.57.05] M.: si

41 [11.57.10] M.: si dice

42 [11.57.11] M.: :)

43 [11.57.18] S.: Una compagnia di Stato

44 [11.57.33] S.: intendi, gestita dallo stato?

45 [11.58.02] M.: si

Dopo l'incipit (18-23), la conversazione, guidata dal NNS, si sviluppa attraverso un'intensa fase di ricerca del lessico appropriato (24-32; 33-45). Il NNS, oltre a cercare (e ricevere) il supporto del partner, testa l'esattezza delle traduzioni dei termini (28 ; 34) cercando ulteriori feedback (30-32; 36-37; 38-45), al fine di contestualizzare in modo preciso la narrazione dell'evento in LS (**EX 34-III**), evitando possibili ambiguità di senso. Il ruolo attivo del NNS perciò emerge in modo piuttosto evidente, malgrado le visibili difficoltà di produzione linguistica, come appare nel seguito della conversazione, sotto riportata.

**EXCERPT 34-III**

46 [11.58.47] M.: e nella qulla compagnia rubano i millioni di euri

47 [11.59.17] M.: per 3 anni pui di 100 millioni

48 [11.59.27] M.: fino alle 2009

49 [11.59.59] S.: (in quella - eurO)

50 [12.00.12] M.: e tutti sapevano questo

51 [12.00.33] M.: ma nessuno parlavano prima di Insajder

52 [12.00.45] S.: Pazzesco

53 [12.01.06] S.: Insajder è il programma di questa giornalista?

54 [12.01.13] M.: si

55 [12.01.16] M.: di B92

56 [12.01.29] S.: ah!! credo di averlo ascoltato qualche volta!

57 [12.01.35] M.: ma ufficalmente lei non ha lavorato sul questo

58 [12.01.54] M.: ufficialmente*

59 [12.02.02] M.: per esempio

60 [12.02.13] M.: affittano

61 [12.02.21] M.: comse dice masina?

62 [12.02.35] S.: macchina?

63 [12.02.40] M.: ali ne kola

64 [12.03.15] S.: si, è lo stesso, può essere qualsiasi tipo di macchina

65 [12.03.30] S.: (per il caffè, macchina agricola, ec..)

66 [12.03.31] M.: affuttano una macchina costosa

67 [12.03.46] M.: che lavora 24h al giorno

68 [12.03.48] S.: (affittano)

69 [12.03.56] M.: affittano

70 [12.04.16] M.: e che non è necessaria

La particolare cura con cui il NNS cerca di narrare l'evento è, a nostro avviso, evidenziata dalla persistenza del soggetto nel mantenere il proprio focus attentivo sull'accuratezza terminologica assicurandosi che anche parole in apparenza meno opache (61-62) nella traduzione del NS corrispondano al contesto dell'evento narrato (63-65): il *code switching* (63) rappresenta, infatti, una richiesta di ulteriore disambiguazione, per verificare che il NS abbia ben chiara la differenza in lingua serba tra *"mašina"* (macchinario) e *"kola"* (automobile). Secondo la nostra interpretazione, il passaggio da una fase di semplice *feedback* (cfr. **EX 34 I**) a una di vera e propria guida nella conversazione (**EX 34 II-III**) mette in luce il legame tra le caratteristiche del task, i contenuti del discorso e i meccanismi di turnazione dei soggetti. Il NNS, infatti, rielabora parte degli input ricevuti traslandoli all'interno di un discorso comparativo tra i due Paesi di riferimento, con un effetto ambivalente:

- fornisce al NS i segnali della comprensione e pone domande su aspetti linguistici o sui contenuti veicolati dalla LS (feedback);

- suggerisce al partner possibili percorsi nell'altra LS, in coerenza con gli obiettivi del task e con il principio di reciprocità che caratterizza l'eTandem (reciprocità e supporto).

Sulla base della nostra analisi, è possibile ipotizzare un legame diretto tra i fenomeni descritti e approfonditi come parte dei processi di *scaffolding* - a cui associamo anche le dinamiche di correzione dell'errore - e la presenza di un task che figura come cornice operativa delle conversazioni eTandem. Una possibile relazione di segno positivo tra task e processi di scaffolding già emerge, almeno in parte, osservando i suddetti fenomeni nella loro dimensione statistico descrittiva (cfr. Tabella 3.6), ma richiede un'ulteriore interpretazione qualitativa, sul piano cioè dell'analisi delle interazioni.
La serie di indicatori del discorso che abbiamo evidenziato nella nostra analisi, infatti, attestano un più alto grado di reciprocità, definibile come:

- un incremento delle domande e affermazioni volte a guidare la conversazione da parte del NNS, in supporto al NS;
- un livello di *feedback* più inteso, propositivo e costruttivo, evidenziabile sia in termini di presenza (numero di battute) all'interno del dialogo che di qualità complessiva della risposta;
- un incremento degli interventi del NNS volti a trovare/suggerire a trovare soluzioni a problemi di tipo linguistico, concettuale, organizzativo.

In conclusione, è possibile affermare che, nonostante le profonde differenze di impostazione didattica tra le due fasi del progetto pilota (anno 2010 e anno 2011), la presenza del task ("accidentale" nella prima sperimentazione, "protocollare" nella seconda) genera uno scarto qualitativo proprio nella natura bidirezionale dei processi di scaffolding.

### *3.3 Il secondo studio di caso: analisi dei dati e risultati relativi alle domande del focus di ricerca*

Con riguardo a questo secondo studio di caso, data la maggiore difficoltà incontrata dai partner nel calendarizzare le sessioni e pianificare il lavoro, abbiamo a che fare con una minore quantità di dati a disposizione. Si sono infatti registrate forti differenze nella durata delle sessioni, a fronte di una certa omogeneità sotto il profilo dello stile conversazionale, in parte attribuibile all'uso esclusivo della *chat line*. Per questo motivo, abbiamo deciso di prendere in esame solo alcuni estratti di chat di pari lunghezza. Ogni campione corrisponde a otto sessioni, quattro in italiano e quattro in serbo, di una lunghezza pari a 45 minuti ciascuna.

La tabella sottostante riporta il numero di enunciati in cui sono state rilevate, basandoci sui cinque indicatori già in precedenza illustrati (cfr. Capitolo 2, par. 2.5 ), le funzioni del metalinguaggio, comparando le sessioni della prima sperimentazione in eTandem, con protocollo senza task, e quelle della seconda, con protocollo *task-based.*

**Tab.3.7 – Funzioni del metalinguaggio (secondo studio di caso)**

| | **Traduzione e code switching** | **Negoziazione** | **Processi di indagine su lingua e contenuti ("inquiring")** | **Correzione risolutiva (o con suggerimento di soluzione)** | **Correzione rilevativa (stimolo all'autocorrezione)** |
|---|---|---|---|---|---|
| **Prima sperimentazione (protocollo senza task)** | | | | | |
| *Sessione in serbo* | 21 | 15 | 17 | 18 | n.p. |
| *Sessione in italiano* | 19 | 12 | 16 | 21 | n.p. |
| **Seconda sperimentazione (protocollo task-based)** | | | | | |
| *Sessione in serbo* | 18 | 21 | 20 | 11 | n.p. |
| *Sessione in italiano* | 20 | 19 | 16 | 9 | n.p. |

I dati numerici riportati in tabella non mostrano significative diversità nell'uso complessivo del metalinguaggio tra la prima e la seconda sperimentazione. Questa tendenza sembrerebbe, apparentemente, simile a quella riscontrata nel primo studio di caso. E' necessario tuttavia ribadire che il primo studio di caso si differenzia, nella prima

sperimentazione con protocollo classico (senza task), per il ruolo centrale svolto dal task portato autonomamente dai parter M.&S. all'interno delle sessioni eTandem, con due compiti impegnativi come la consulenza sulla traduzione (via *chat*) e la preparazione a un esame orale sul tema dell'ecologia e il conseguente influsso da essi esercitato sulle modalità conversazionali (cfr. Cap. 3, par. 3.2.11 e ss.). Secondo la nostra interpretazione relativa al primo studio di caso, i "task spontanei" o "autogestiti", cioè posti in atto senza alcuna forma di mediazione del *counselor*, né in fase di iniziativa e negoziazione dei *topic*, né in fase successiva di svolgimento del compito, hanno avuto un ruolo di "equalizzatore" nelle frequenze dei valori rilevati all'interno del discorso tra la prima e la seconda sperimentazione.
Data l'assenza di un fenomeno così caratterizzante, il secondo studio di caso richiede una chiave interpretativa diversa, in modo da individuare quelle informazioni che possono fornire delle risposte plausibili ai nostri due quesiti di ricerca.
Il primo dato emerso in modo particolarmente significativo è la mancanza, pressoché assoluta, di uno stile di correzione alternativo a quello di tipo risolutivo, ovvero orientato a sostenere il partner nell'autocorrezione con strategie di intervento sull'errore per segnalazione, senza che venga fornita in modo esplicito la soluzione. La singolare oggettività di questo dato riflette in realtà due questioni centrali:

- la negoziazione NS-NNS sulle strategie di correzione dell'errore;
- l'influenza del tipo di media-canale sulle modalità di conversazione, anche con riguardo a specifici tratti linguistici caratterizzanti.

Nel caso di D.&V., il fatto che non vi siano stili di correzione diversi da quello di tipo risolutivo va, innnanzi tutto, interpretata come il riflesso di una certa coerenza sul piano dell'autodeterminazione e dell'autoregolazione: i due partner risultano infatti pienamente consapevoli della propria scelta operativa, del fatto di averla esplicitamente negoziata nel corso della prima sessione nel giugno 2010, dimostrando di saperla portare avanti con continuità. E' dunque ipotizzabile che la correzione risolutiva dell'errore, in entrambe le lingue obiettivo, nel loro caso, sia pienamente in sintonia con i rispettivi stili e bisogni di apprendimento linguistico.
In questo senso, possiamo affermare con un buon margine di sicurezza che, al contrario del primo studio di caso, il protocollo *task-based* non abbia esercitato nella seconda

sperimentazione alcuna influenza di rilievo sulla diversificazione delle strategie di correzione dell'errore, mentre su altri aspetti del metalinguaggio è stato possibile rilevare alcuni mutamenti significativi, al di là dei dati valori numerici. Per cercare di comprendere, in tutta la sua complessità, la dimensione dell'influenza del task sulle modalità conversazionali del dialogo collaborativo è pertanto necessario approfondire l'analisi dei contenuti discorsivi attraverso il confronto tra le produzioni in *chat*, di cui riportiamo di seguito alcuni estratti significativi (**EX A, B, C**) corredati dalle nostre annotazioni a margine.

**EXCERPT A**

**Prima sperimentazione, protocollo eTandem senza task**

**Legenda: in grassetto** *errori* and *feedback* di correzione **[E]/[C]; [N] Negotiation; [I] Processi di indagine (Inquiring); G.A relative risposte (giving answer).**

*(Nei primi tre minuti di chat i partners iniziano negoziando sulla lingua obiettivo nella quale interagire, serbo o italiano. Scelgono l'italiano.)*

[7:28:03 PM] V.: ho avuto oggi un esami di italiano (esame orale)…

[7:28:23 PM] D.: com'è andato?

[7:28:34 PM] V.: bene

[7:29:00 PM] D.: su che cos'era?

[7:29:06 PM] V.: dovevo parlare ''come shegliere un regalo giusto''

**[N.]**: *I partner si mettono d'accordo sulla correzione dell'errore*

[7:29:41 PM] D.: ( ….non so come funzioni, ma in caso se fai qualche errore vuoi che ti corregga subito?)

[7:30:00 PM] V.: si

*I partner iniziano a porsi domande generali rigurdanti la loro vita, le esperienze di viaggio e altro ancora. D. chiede a V. alcune informazioni sulla sua città natale.*

[7:30:24 PM] D.: allora **"scegliere"** :) **[C.]**

[7:30:28 PM] D.: un regalo per chi?

[7:30:31 PM] V.: si :)

**(…)**

[7:42:14 PM] V.: io non sono di novi sad, **sono da** smederevo, una citta vicino a Belgrado **[E]**

[7:42:59 PM] D.: **(sono di Smederevo o vengo DA Smederevo) [C.]**

[7:43:04 PM] D.: siii ci sono stata :)

[7:43:18 PM] V.: ecco, grazie (per errori ) :)

[7:43:38 PM] D.: eh prego :) C'è la fortezza vero?

[7:44:15 PM] V.: Sì, una grande fortezza, penso che sia la più grande **nel Europa**

[7:44:48 PM] D.: (**d'Europa o in Europa**) si è molto bella

[7:45:16 PM] V.: :) Sì, una **fortezza medievola (si dice cosi?) [I.]**

[7:45:27 PM] D.: **medievale [G.A./C.]**

[7:45:40 PM] V.: ecco...

[7:46:01 PM] V.: quando sei stata a Smederevo?

[7:46:38 PM] D.: uh, ormai credo 4 anni fa, la prima volta che sono venuta in Serbia, ci ha portato in gita la nostre professoressa di serbo

**(…)**

[7:50:39 PM] V.: ma, qui a Novi Sad abito solo, in un piccolo **appartamento [E.]**

[7:51:00 PM] D.: (a**PP**artamento) **[C.]**

**(…)**

[8:02:01 PM] D.: io sono di Udine ma studio a Padova e a volte non riesco a capire il dialetto veneto (che si parla a Padova), come nessuno in Italia riesce a capire il dialetto che

parliamo noi in Friuli: il friulano

[8:02:11 PM] V: Questo é un **problemma [E.]**

[8:02:21 PM] D.: **(problema) [C.]**

[8:02:33 PM] D.: beh si ma tanto poi parliamo tutti italiano

[8:02:49 PM] V.: si, **come tu e io**, oggi **[E.]**

[8:03:25 PM] D.: **(come io e te) [C.]**

**(…)**

**EXCERPT B**

**<u>Seconda sperimentazione con protocollo task-based</u>**[6] [LS obiettivo: italiano D.: italiano NS/ V.: serbo NS]

**Legenda:** in **grassetto** gli *errori* con il *feedback* di correzione **[E]/[C] ; [N]** Negoziazione**;** Processi di indagine/Risposte **[I***]/[G.A.***];** Domandare/Richiedere una traduzione **[A.T.*]/[G.T.*];** *feedback* su parole o enunciati tradotti **[G.F.T.]; <u>errori lasciati incorretti</u>;** errori di battitura° **;** errori di omissione//

1. *I partner iniziano a focalizzarsi sul TASK*

[9:52:31 PM] V.: ciao puoi parlare adesso, sei stanca?

[9:53:16 PM] D.: posso posso :)

[9:53:24 PM] V.: ok :)

[9:53:36 PM] V.: ascolto la musica folk

[9:53:56 PM] D.: oooh io ieri sera ho ben ascoltato quella neomelodica...

2. *I partner negoziano un piano di lavoro*

**[9:54:06 PM] D.:** dobbiamo scegliere della canzoni da tradurre? **[N.]**

**[9:54:23 PM] V.:** no lo so, ma **<u>penso che non</u>** **[N.]**

**[9:54:40 PM] D.:** ah ok mi sembrava di aver letto ok ok **[N.]**

**[9:54:47 PM] D.:** dovremmo discutere i temi **[N.]**

**[9:55:17 PM] V.:** no lo so, ma ho preparato qualche canzone **<u>per</u>** tradurre in italiano. **[N.]**

ho bisogno di auto **:)**

**[9:55:30 PM] D.:** eccomi :-

3. *(D. and V. iniziano a tradurre alcune frasi dal serbo verso l'italiano)*

**[10:14:45 PM] V.:** questo e° per me difficile: ***Ej mesece pobrat ime samo nocas ispratime, popi o sam koju vise, sokaci se ukrstise, dok pronadjem onaj pravi, vec ce zora da zaplavi!*** **[A.T.*]**

**[10:15:34 PM] D.: ---**

**[10:15:44 PM] V.: ?**

**[10:15:57 PM] D.:** è difficile :)

**[10:16:17 PM] D.:** ***Ehi luna raccoglimi solo stanotte e accompagnami*** **[G.T.*]**

**[10:16:25 PM] D.:** nn so pobratime cosa voglia dire **[I.***]**

**[10:16:37 PM] D.:** ***ne ho bevuta qualcuna di troppo*** **[G.T.*]**

**[10:16:50 PM] D.:** e nemmeno sokaci **[I. ***]**

**[10:17:24 PM] V.:** pobratime- non e fratello ma come fratello, non posso spiegare **[G.A.***]**

**[10:17:59 PM] D.:** ***luna compagna mia*** **[G.T.*]**

**[10:18:00 PM] D.:** ah ok possiamo mettere

**[10:18:17 PM] V.:** sokaci- sono picole strade in voivodina **[G.A.***]**

**[10:19:17 PM] D.:** ****Luna, mia compagna,accompagnami solo stanotte, ne ho bevuta qualcuna di troppo, vedo le strade incorciarsi, ora che io trovi quella giusta sarà già mattino*** **[G.T.*]**

**[10:19:36 PM] V.:** si, e° buono **[G.F.T.*]**

**[10:19:58 PM] D.: :)**

**[10:20:03 PM] V.:** penso che sia sufficiente, no**?**

*4. Iniziano una nuova negoziazione su come proseguire e organizzare il lavoro comune sul task.*

**[10:20:35 PM] V.:** tu hai **le dommande? [N.]**

**[10:21:19 PM] D.:** per ora no perché devo ancora cercare testi in italiano o chiedere ad un mio amico di napoli che me li traduca così io dopo posso pensare a come potrebbero essere in serbo **[N.]**

**[10:22:08 PM] V.:** si, io devo leggere ancore° // testi in serbo e ascoltare la musica **[N.]**

**[10:22:22 PM] V.:** questa canzone e° molto popolare adesso in serbia

**[10:22:40PM]V.:**http://www.Youtube.com/watch?v=hi5unWwJ9Tg&feature=player_embedded *[Suggestion about something new to listen for the task]*

**[10:23:19 PM] D.:** oh nn° lo° sentita ora la scolto° grazie **:)**

**[10:23:37 PM] V.:** e **devi sentire**// perche° e° molto popolare **:)**

**[10:24:48 PM] D.:** bene |**-(**

**[10:24:57 PM] V.: :)**

*5. Breve interazione fuori dalla cornice di lavoro del task*

**[10:26:55 PM] D.:** domani torno a casa fino a martedì

**[10:27:04 PM] D.:** finalmente mangerò una vera pizza :)

**[10:27:28 PM] V.:** si, le pizze a belgrado non sono buone :)?

**[10:27:35 PM] D.:** mmm..insomma

**[10:28:02 PM] V.:** si

**[10:28:30 PM] V.:** io **mango** le pizze quando ero in italia, una **in** firenze e **mango** tiramis**s**u.

*6. Ultima negoziazione e conclusione con code switching: i partner si mettono d'accordo sull'incontro successivo*

**[10:32:17 PM] V.:** napisacu neki tekst za sutra, pa da pogledas sutra, tj zajedno mozemo **[N: *Reprise negotiation &code switching*]**

*Ti scriverò qualche testo per domani, così puoi darci un'occhiata, oppure ce la diamo insieme.*
**[10:33:06 PM] D.:** ok, sutra mogu da pogledam ali tesko da se cujemo jer bicu kuci
*Ok, domani io posso vederlo, ma sarà difficile sentirci, perché resterò a casa*
**[10:33:19 PM]V.:** vazi, kad budes mogla, cucemo se **[*Solution*]**
*Ok, quando puoi allora, ci sentiamo*

*La prima sperimentazione senza task.* Nel corso della prima sperimentazione la negoziazione, sempre con riguardo agli aspetti organizzativi della collaborazione, ha interessato principalmente tre aspetti:

- *la scelta della lingua obiettivo da utilizzare*
- *la ricerca di un accordo sulla correzione dell'errore*
- *la calendarizzazione degli incontri di eTandem.*

Nessuno di questi temi di negoziazione è quasi mai apparso in una veste problematica, almeno fino al momento in cui i partner non hanno cominciato ad andare in crisi. La scelta della lingua infatti è orientata dal principio dell'alternanza, mentre l'accordo sulla correzione degli errori, come abbiamo già fatto notare, viene raggiunto fin dall'inizio e mantenuto nel tempo. Il dato interessante è non solo, come già evidenziato in precedenza, l'assoluto dominio della correzione risolutiva, ma anche una sostanziale mancanza di successive rinegoziazioni sul come intervenire in caso di errore linguistico. Il partner NS italiano, per esempio, mantiene l'attenzione sull'aspetto formale degli enunciati scritti dal partner e corregge fornendo quasi sempre la forma appropriata in grassetto, mettendo così in evidenza il proprio *feedback* tra parentesi [cfr. **EX A**, parole e frasi **in grassetto: (Sono di Smederevo o vengo DA Smederevo)**], dando così l'impressione di un segnale di contenimento rispetto a eventuali deviazioni della traiettoria conversazionale dal topic del momento a un eventuale topic di carattere metalinguistico di riflessione sull'errore. L'impatto di questo genere di impostazione non sembra creare problemi comunicativi di sorta (la rinuncia dei partner a collaborare richiede un'interpretazione ben più complessa), ma influenza semmai sul punto di vista glottodidattico (esterno-valutativo) di un counselor o di un docente: la mancanza di flessibilità (e/o di riflessività) sui meccanismi di riparazione riguardanti gli errori linguistici potrebbe infatti inibire (o non stimolare in modo adeguato) l'apprendente ad autocorreggersi, anche nelle situazioni, come nel nostro

caso, in cui il suo livello di competenza comunicativa potrebbe essere di per sé sufficiente a consentirgli un maggiore controllo sulla produzione scritta. In questo senso, la scelta dei due partner di affidarsi completamente alla comunicazione via chat non ha comportato un pieno sfruttamento del potenziale del medium, che dovrebbe favorire, almeno in linea di massima, un maggiore autocontrollo sulla produzione, sia del NS che del NNS, grazie alla quasi-sincronicità e allo *"scripta manent"* del dialogo chat.

*Sperimentazione task-based.* La funzione negoziale nella seconda sperimentazione (cfr. **EX B**) è largamente usata con lo scopo di mediare i contenuti e le procedure di svolgimento del task, con un più forte accento sui significati oltre che sulle forme linguistiche. Nel processo di mediazione del task, i partner trovano un loro *modus operandi* e decidono di trasformare il dialogo in una sorta di "traduzione collaborativa" in *chat*, in cui D. (parlante nativo) aiuta V. (non nativo) a tradurre alcune canzoni pop serbe in italiano, il quale non si limita a semplici *feedback* di asserzione o negazione, ma collabora attivamente esercitando una supervisione sul piano interlinguistico italiano-serbo. Il NS infatti traduce in italiano (cfr. **A.T*- G.T.*** , **EX. B**), mentre il NNS effettua un vero e proprio feedback di controllo (cfr. **G.F.T,** in **EX. B**) oppure di supporto al partner nella traduzione, come nel caso particolare del termine *"sokaci"* ("vicoli, picocle strade", cfr. **I.***** - **G.A.*****, in **EX. B**), un *turcismo* (di orgine araba, da "*souk*") a frequenza piuttosto bassa nei vari livelli e contesti di uso del serbo, sia nel parlato che nello scritto.
Mentre l'attività di traduzione nella quale sono impegnati i partner fa emergere una coesistenza di focus sulla forma e focus sui significati, è la qualità complessiva della scrittura nella lingua obiettivo, a differenza della prima sperimentazione, a dimostrare un livello inferiore di controllo sull'ortografia e sulla battitura [cfr. simboli (°)] e un calo del focus attentivo sulla correzione dell'errore da parte di entrambi i partner; tutti elementi che lasciano percepire un minor interesse del NNS per la produzione di enunciati formalmente accurati. La commistione di errori di forma e di battitura è tale da rendere difficile una netta distinzione tra gli uni e gli altri, divenendo particolarmente intensa sia nella fase in cui i partner negoziano brevemente sul nuovo materiale da includere nel task (cfr. 4, **EX B**), sia nel momento in cui il discorso divaga dalla cornice di lavoro del task (cfr. 5, **EX B**). L'efficacia comunicativa, dal punto di vista dei partner, acquista in questo caso una supremazia assoluta, dal momento che gli errori (di battitura e/o grammaticali) non compromettono la reciproca comprensione sui contenuti veicolati dalla scrittura, mentre il

focus sull’accuratezza viene, in qualche modo, “rimandato” a una fase successiva di telecollaborazione sulla piattaforma wiki.

Sebbene questa strategia ponga dei dubbi legittimi sull’efficacia *tout court* della *chat* rispetto a determinati tipi di attività e specifici obiettivi di apprendimento linguistico (*la traduzione, in questo caso, e le abilità integrate ad essa correlate*), è comunque un dato di per sé interessante il rimando dell’attività di correzione a un ambiente di comunicazione asicrona come la piattaforma wiki, la quale si afferma nella sua posizione sussidiaria e “*perimetrale*” rispetto ai canali classici dell’eTandem. Illustriamo di seguito un estratto dell’attività, condotta sulla piattaforma wiki durante la sperimentazione del protocollo *task-based* e strettamente legata, alla precedente traccia di chat presa in analisi (**EX B**) e al terzo task illustrato in precedenza nel Capitolo 2 (par. 2.1.13). Data la lunghezza del del testo (pari a *769 parole*, cfr. appendix 5), per dare l’idea della procedura e del lavoro di correzione, abbiamo ritenuto opportuno selezionarne un frammento corrispondente all’introduzione al tema e ai commenti in chiusura, i quali vengono integrati con alcuni versi di canzoni pop tradotte in italiano durante l’attività di chat (cfr. EX B) e con dei link su *Youtube* relativi a spezzoni cinematografici e televisivi di stampo parodistico sul fenomeno della musica “turbofolk”.

Le parti di testo scritte in stampatello (contrassegnate con lettera A.) corrispondono alla versione revisionata in autonomia dal NNS (sulla base di una precedente correzione del partner NS) e caricata sulla piattaforma wiki (cartella “task in progress”), mentre le parti di testo scritte *in corsivo* (contrassegnate con lettera B.) corrispondono al successivo intervento di correzione, sempre esercitato dal partner madrelingua.

**EXCERPT C**

*(RIFERIMENTO: Terzo TASK. FASE DI ESECUZIONE: correzione in corso del testo prodotto in italiano da V. sul tema della musica “turbofolk” in Serbia)*

**La musica turbo folk in Serbia**

*[Introduzione al tema]*

1 A*(Testo revisionato da V. su precedenti correzioni di D.)* Dicannove sono stati in Serbia caraterizzate da una sere di
2 fenomeni : la querra in cui ‘’non abbiamo partecipato’’, ‘’che non abbaiamo provocato’’, sanzioni, iperinflazione,
3 spacciatori, dei cambi e del petrolio, ragazzi pericolosi sulle strade delle citta. La cultura negli anni novanta non
4esisteva. Piu specificamente, la cultura viene ritratta negli angoli piu remoti cadendo il passo ad una posizione
5dominante in precedenza-sottocultura. Una sottocultura e stata rapidamente regnata senza corone da un ‘’Re della folia’’
6il fenomeno dei fenomeni- ‘’turbo- folk’’.
>7B ***(Correzioni del NS)*** *(Dicannove) Il ventesimo secolo è stato (sono stati) in Serbia caratterizzato da una serie di*
8*fenomeni: la guerra a cui ‘’non abbiamo partecipato’’, ‘’che non abbiamo provocato’’, le sanzioni, l’iperinflazione, il*
9*mercato nero, l’inflazione, ragazzi pericolosi sulle strade delle città. La cultura negli anni novanta non esisteva. Nello*

10*specifico, la cultura viene lasciata negli angoli più remoti, cedendo il passo ad una sottocultura dominante. Questa 11*
11 *sottocultura è in breve tempo divenuta regno di un ''Re della follia'', il fenomeno dei fenomeni, il ''turbo- folk''.*

*[Introduzione al tema- segue]*

12 A*(Testo revisionato da V. su precedenti correzioni di D.)* Alla nasicta del turbo-folk e particolare un entimento che il 13turbo-folk e venuto fuori dal nulla e niente. Letteralmente come un fulmine a ciel sereno. Turbo folk non e in alcun 14modo che si possa prevedere come un eventuale fase successiva nell'evoluzione della musica popolare serba.
15E vero che prima dall' avvento del turbo folk qualcuni autori usavano la musica folk con altri stilli musicali ma sempre 16fatto con grande cantela(oprezno), senza distrubare il concetto di base dei loro modelli popolari tradizionali.
>17 **B*(Correzioni del NS)*** *Alla nascita del turbo-folk e particolare un sentimento (manca il verbo della frase) che il* 18*turbo-folk sia venuto fuori dal nulla e dal niente. Letteralmente come un fulmine a ciel sereno. Turbo folk non e in* 19*alcun modo che si possa prevedere (forse ci vuole un altro verbo al posto di prevedere) come un eventuale fase* 20*successiva nell'evoluzione della musica popolare serba. E vero che prima dell'avvento del turbo folk alcuni autori* 21*usavano la musica folk con altri* ***stili*** *musicali ma sempre con grande* ***cautela****, senza disturbare (altro verbo) il* 22*concetto di base dei loro modelli popolari tradizionali.*

*[Conclusioni: brevi considerazioni sulla qualità musicale - alcune frammenti di canzoni tradotte in italiano (cfr. Excerpt B) - link di riferimento sul tema della parodia del turbofolk.]*

**23A** A*(Testo revisionato da V. su precedenti correzioni di D.)* Le canzoni turbo-folk sono molto semplice. Non hanno una bella melodia. *(Testo revisionato da V. su precedenti correzioni di D.)*
**>24B*(Correzioni del NS)*** *Le canzone turbo-folk sono molto semplic**i**. Non hanno una bella melodia. (Correzioni del NS)*

***Cfr. EX. B***

*''Telo mačke, dusu psa*
*sve bih tebi dala ja*
*ma više od, od zena sto*
*gorela bez kremena*
*letela van vremena*
*samo da ti pozelis to.''*

*''Corpo da gatta, animo da cane,*
*a te darei tutto*
*ma più, più di cento donne,*
*bruciata senza pietra focaia,*
*volata fuori dal tempo,*
*basta solo che tu lo desideri.''*

*''Svaki dan po kaficima*
*pijem kafu sa mladićima*
*po buticima vučem se*
*po sto puta presvučem se."*

*''Ogni giorno nei bar,*
*bevo caffè con i ragazzi,*
*vado in giro per i negozi,*
*mi spoglio cento volte.''*

*''Srce od meda*
*sutra da mi presade*
*ne bi mogli život*
*da mi zaslade.''*

*''Anche se domani mi trapiantassero*

*un cuore di miele*

*non potrebbero*

*addolcirmi la vita.''*

**Sappi che lei ha in mente la tua mercedes ma povera non ne vale nemmeno una gomma.**

Njoj je mercedes tvoj znaj na umu, al ne vredi jadna ni za jednu gumu

**Cubetto di zucchero, io ti devo leccare o impazzisco**

Kocko secera, ja moram da te liznem, ili cu da siznem.

**Luna, mia compagna,accompagnami solo stanotte, ne ho bevuta qualcuna di troppo, vedo le strade incrociarsi, ora che io trovi quella giusta sarà già mattino.**

Ej meseče pobratime samo noćas isprati me, popio sam koju više, sokaci se ukrstiše, dok pronađem onaj pravi, već ce zora da zaplavi!

**Alcun parodie sul turbo folk:**

**Anka Crnotravka : Komšija ( serija "Otvorena vrata" )**

http://www.Youtube.com/watch?v=euExyimxyyM&feature=player_embedded

**Turbo Suki: Novčanice ( Branka Katić, film "Rane" )**

http://www.Youtube.com/watch?v=1tWS4aoGQaI&feature=player_embedded

L'impostazione della correzione dell'errore da parte del NS appare complessivamente di tipo risolutivo. Gli interventi di tipo rilevativo, posti a evidenziare singoli problemi, suggerendo su quali parti del discorso intervenire (17, 19, 21), appaiono più che altro legati, secondo la nostra interpretazione, a una situazione di difficoltà nel correggere il testo prodotto dal partner. Le peculiari caratteristiche morfo-sintattiche e lessicali del testo, già revisionato  in precedenza e riconsegnato per un'ulteriore correzione, se messe in relazione con il fatto che lo studente si trova al terzo hanno e dovrebbe essere in grado (se non altro per effetto dell'esperienza professionale di chi scrive abitualmente su blog e siti giornalistici) di riconoscere l'adeguatezza o meno della propria produzione a un certo genere testuale, trasmettono l'impressione che vi sia stato il ricorso, almeno parziale, al traduttore automatico. Alcune delle frasi (cfr. 1-2; 4-5; 13-14), in particolar modo, appaiono come una produzione non spontanea, priva cioè di quella naturale "logica interlinguistica" che dovrebbe invece caratterizzare la produzione autentica di un

apprendente di livello intermedio, potenzialmente favorito da un transfer positivo sia dal francese (livello C1) e che dalle suo bagaglio competenze in ambito giornalistico.
Un aspetto sicuramente positivo è invece rappresentato dal legame diretto tra il lavoro svolto nell'eTandem e il lavoro individuale di scrittura e revisione telecollaborativa sulla piattaforma wiki, durante il quale l'apprendente serbo ha recuperato alcuni frammenti della traduzione effettuata via chat con il partner, inserendole in modo coerente all'interno del testo (cfr. Appendix 5) e integrandole con alcuni suggerimenti sul tema delle parodie, sulla base di quanto suggerito dal task.
A nostro avviso, l'improvvisa mancanza delle attività di correzione nelle interazioni via chat (cfr. **EX B**) non è dunque un fenomeno attribuibile a una decisione, consapevole e programmata, di rimandare tale specifica attività dai canali eTandem alla piattaforma wiki e alla realizzazione della consegna finale, ma piuttosto una conseguenza dello stile con il quale i soggetti hanno interpretato il terzo task, nonché di altri fattori spesso co-incidenti, come la pressione dei tempi di consegna e il problema di calendarizzare le sessioni a scadenza settimanale. La scelta di tradurre dei frammenti di testo via chat, come evidenziato anche nel primo studio di caso (cfr. 3.2.2.2 , **EX 26 I, 26 II**), comporta infatti un'attività cognitivamente alquanto complessa, in un momento i due partner si trovano in ritardo sullo svolgimento del programma task-based, non riuscendo trovare sufficiente continuità negli incontri via chat. Dalla posizione di *counselor*-ricercatore è stato possibile percepire il ritmo con cui i due partner stavano lavorando e presagire l'imminente abbandono del progetto. A questo insieme di fattori e di eventi, che da un certo momento in avanti hanno molto hanno a che fare con problemi di relazioni interpersonali - per lo più riconducibili a questioni gestionali tra pari adulti su cui, a nostro avviso, il counselor non può avere particolari spazi di mediazione – dedicheremo alcune importanti riflessioni in sede di discussione (cfr. Capitolo 4).
Questo secondo studio di caso ha evidenziato come un approccio task-based possa anche rivelarsi un'arma a doppio taglio, poiché fornisce, da un lato, un supporto più definito all'autonomizzazione degli apprendenti, attraverso dei percorsi maggiormente strutturati e dotati di stimoli diretti in particolar modo alle abilità di *problem solving*, mentre dall'altro può comportare una perdita di controllo su tutta una serie di aspetti che sono da considerarsi fondamentali per caratterizzare le interazioni in un ambiente di tipo eTandem, a meno che non si voglia trasformarlo in qualcosa di diverso.

Infine, in sede di discussione (vedi Capitolo 4) verranno prese in esame le criticità riscontrate nel corso di questo progetto. Nel nostro caso, l'asimmetria tra componente curricolare e componente extracurricolare ha sicuramente condizionato le aspettative dei partner, creando già nel medio periodo delle disarmonie negli obiettivi inviduali, nel modo in cui gli apprendenti si sono percepiti l'uno con l'altro e, in definitiva, nell'interpretazione del "principio cardine" della reciprocità.
Infine, se risulta difficile contestare il fatto che la sfera delle relazioni interpersonali debba rimanere un dominio indipendente (il *counselor* tutt'al più può limitarsi a fornire suggerimenti sul modo di apprendere o comporre eventuali conflitti, se chiamato in causa), è comunque importante considerare il modo in cui l'impostazione di un protocollo possa influire *ab origine* sugli sviluppi di un rapporto così complesso e denso di implicazioni come quello basato su due soggetti adulti impegnati nel reciproco apprendimento delle rispettive lingue madri.

# Capitolo 4

## Discussione

Nel presente capitolo intendiamo riprendere, discutere e mettere in relazione gli aspetti più rilevanti emersi dall'analisi dei dati raccolti per il focus della nostra ricerca, i cui risultati sono stati illustrati nei due capitoli precedenti.
Se guardiamo all'eTandem dal punto di vista delle sue caratteristiche generali, di per sé considerate, è bene premettere che non siamo nel campo delle innovazioni, né sotto il profilo glotto-tecnologico - in quanto si tratta di un mezzo di comunicazione di massa di ampio utilizzo e da tempo testato sul piano didattico - né sotto quello della sua diffusione e popolarità. Nel nostro contesto di indagine l'eTandem ha tuttavia rappresentato una sfida del tutto inedita, per tre ragioni:

- la combinazione tra studenti di italiano, una lingua con un mercato piuttosto forte e in espansione, e studenti di serbo-croato, due lingue di ceppo slavo-meridionale e di "nicchia";
- la mancanza di un *network* di eTandem strutturato in entrambe le Università;
- la mancanza di un retroterra di esperienze (sia di tipo eTandem che di tipo Tandem tradizionale) nel gruppo di apprendenti adulti che si sono resi volontariamente disponibili alla sperimentazione e sono stati selezionati dai docenti.

L'obiettivo originario della ricerca è indagare il rapporto tra le modalità conversazionali e il tipo di protocollo (progetto didattico), attraverso una comparazione tra due diverse fasi di sperimentazione eTandem. La prima è stata condotta con un protocollo operativo "tradizionale" senza task (anno accademico 2009/2010, II semestre), la seconda invece (anno accademico 2010/2011, II semestre) con un protocollo di tipo *task-based* (cfr. Capitolo 2).

Le considerazioni riportate in questo capitolo hanno subito l'influsso di successive letture e riflessioni e sono finalizzate, in particolar modo, a evidenziare i punti di forza e le criticità dell'eTandem, cercando l'integrazione nel discorso tra due punti di vista:

- *il primo più specifico e locale*, corrispondente all'esperienza della sperimentazione condotta in loco presso l'Università di Novi Sad, in collaborazione con alcuni studenti e colleghi di Ca' Foscari, mette in luce le dinamiche riscontrate sul terreno, considerando sia le componenti individuali che quelle istituzionali e tecnologiche;
- *il secondo più esteso*, invece, fa riferimento all'analisi globale dell'esperienza di sperimentazione e alla letteratura consultata in materia come punto di partenza per estendere la riflessione all'eTandem inteso, in senso più generale, come ambiente di apprendimento autonomo delle lingue nei contesti caratterizzati da apprendenti adulti universitari, cercando di individuare le possibili prospettive e le sfide legate alla progettazione di ulteriori percorsi didattici sperimentabili.

A nostro avviso, è legittimo trarre alcune considerazioni generali sull'eTandem come modalità di apprendimento a partire dallo specifico (e probabilmente isolato) caso italo-serbo, in quanto la sperimentazione condotta presso l'Università di Novi Sad tra il 2010 e il 2011 - tenendo conto sia dell'atipica combinazione di LS (italiano e serbo), sia di alcuni limiti oggettivi già sottolineati in precedenza che andremo a rianalizzare (cfr. Capitolo 2, par. 2.1.1.2) - si pone come un'esperienza pilota condotta su piccoli gruppi ma significativa nel panorama europeo. Il valore di questa esperienza di ricerca è riscontrabile, a nostro avviso, nei seguenti tratti caratterizzanti:

- costituisce un caso, pur con tutte le sue criticità, di integrazione dell'eTandem nel curriculum della LS e, dunque, un'esperienza di apprendimento autonomo "ibrida" tra il non formale (studenti italofoni) e il formale-curricolare (studenti serbofoni) che, sotto certi aspetti (cfr. Capitolo 3, 3.2.1.1; 3.2.1.2) , si presenta come un "ponte" tra l'ambiente autogestito dai partner e la classe (il lettorato) di lingua italiana;
- nasce con l'idea di promuovere, parallelamente, l'apprendimento autonomo della lingua italiana – la quale si colloca, con una posizione piuttosto stabile nel tempo e con notevoli differenze, da area ad area, di numero, profilo e motivazione degli

studenti (Balboni e Santipolo, 2006; Giovanardi e Trifone, 2010), tra le cinque lingue più studiate al mondo - e di altre lingue europee[14], molto meno diffuse e insegnate (anche definite *LWULT Less Widely Used and Less Taught Languages*[15]) e quindi caratterizzate, in termini di mercato, da una domanda debole;

- presenta un percorso laboratoriale *"work in progress"* tra insegnanti-counselor e studenti che, nel corso della seconda sperimentazione, ha portato a concepire l'eTandem non soltanto come un incontro tra lingue indoeuropee di famiglia diversa (e non solo[16]) e a basso grado di intercomprensibilità, ma anche come un'opportunità per scoprirsi e identificarsi all'interno un comune immaginario culturale-geolinguistico, idealmente posizionato tra due *limes fluidi*, aggreganti ed evocativi: l'*Adriatico* e il *Danubio*, vie di comunicazione simbolo di un'Europa di regioni transfrontaliere;
- integra, nella seconda fase di sperimentazione, il classico schema di interazione dell'eTandem - attualmente caratterizzato dai canali sincroni (video-Skypecall) e quasi-sincroni (video-chat) - con altre modalità di telecollaborazione asincrona, attraverso un forum-piattaforma wiki sotto la guida di un *counselor* e un programma *task-based* di matrice costruttivista;
- si pone in un'ottica comparativa tra le due diverse fasi di sperimentazione fornendo un contributo agli studi in ambito di autonomia attraverso un'indagine sugli effetti di un cambio radicale nel format didattico ("protocollo"), ossia negli strumenti di supporto, nel ruolo del docente-counselor rispetto ai partner e nel rapporto di interdipendenza tra partecipanti;
- rappresenta, infine, un caso di sperimentazione didattica utile sotto il profilo organizzativo dell'insegnamento e dell'apprendimento, soprattutto nella prospettiva

[14] Sebbene la sperimentazione sia stata in larghissima parte incentrata sulle lingue serba e italiana, inizialmente l'indagine riguardava anche la lingua croata, data la comune matrice filologica, la quasi totale intercomprensibilità, e il profilo tipico dello studente italofono di slavistica. La breve esperienza italo-ungherese (Novi Sad-Padova), e il tentativo (senza esiti) di formare delle coppie italo-romene (Ca' Foscari-Timisoara) con la vicina Università di Timisoara (città legata a Novi Sad da comuni vicende storiche e da accordi di cooperazione) sono stati motivati dalla considerazione che l'Università di Novi Sad è situata nel capoluogo della Vojvodina, Regione plurilingue a statuto autonomo, confinante con Romania e Ungheria, nella quale ungherese e romeno risultano essere due tra le sei lingue riconosciute ufficialmente. Le altre sono il serbo (lingua di maggioranza) lo slovacco, il russino (o ruteno), e il croato.

[15] Il serbo e il croato, come l'ucraino, il bielorusso, il macedone e molte altri idiomi parlati in Europa, in realtà, sono al momento ufficialmente esclusi dal gruppo *LWULT*, il quale comprende solo alle lingue ufficiali e non di minoranza degli Stati facenti parte dell'Unione Europea (Slovenia, Repubblica Ceca, Ungheria, Grecia, Romania, Danimarca, Svezia, Lituania, ecc.). In questa sede riteniamo che, a prescindere dalla situazione geolinguistica europea e dal processo di adesione alla U.E. di nuovi Stati membri, la categoria *LWULT* possa essere usata per il suo effettivo valore classificatorio, cioè per indicare le lingue straniere meno diffuse e insegnate a livello globale.

[16] Il riferimento va all'esperienza di eTandem italo-ungherese tra le Università di Padova e Novi Sad (v. bibliografia, Rozsavölgyi e Guglielmi, 2011)

di futuri progetti di eTandem (e/o di telecollaborazione) con Paesi europei e docenti di lingua straniera (specialmente di lingue meno diffuse e insegnate) che si affacciano per la prima volta all'eTandem e, su di essa, intendono costruire nuove reti internazionali oppure integrarsi a quelle già esistenti.

Al fine di esporre nel modo più chiaro possibile la presente discussione, riprendiamo le domande legate al nostro focus di ricerca, che interessa il rapporto tra le modalità conversazionali manifestate dei partner e i due tipi di protocollo di eTandem sperimentati, con particolare interesse per i fenomeni del metalinguaggio.

*I. Quale influenza esercita il tipo protocollo di autogestione-piattaforma didattica sulle modalità conversazionali?*

*II. Quale influenza esercita il tipo di protocollo di autogestione-piattaforma didattica sull'organizzazione dell'ambiente di apprendimento e sul percorso di autonomia dei partner?*

L'indagine è stata condotta con l'approccio qualitativo di analisi tipico della discipline dei *discourse studies*. Attraverso l'interpretazione di indicatori conversazionali relativi al metalinguaggio, sono stati riscontrati e presi in analisi una serie di mutamenti sostanziali nel modo di conversare dei partner e di organizzare il proprio apprendimento, evidenziando un'influenza marcata e positiva non solo del tipo di protocollo task-based con forum di tutoraggio, ma anche della presenza, in quanto tale, del task sul percorso di autonomia dei partner. Nel caso specifico del nostro contesto di analisi è comunque necessario fare una distinzione tra il task, considerato di per sé, in un ampio spettro di definizioni operative e declinazioni didattiche, dal protocollo *task-based* sperimentato nel secondo semestre del 2011 (cfr. Capitolo 2, par.2.1, 2.1.1). Il riferimento va al primo studio di caso nel corso della sperimentazione del protocollo "base": su iniziativa autonoma dell'apprendente serbofono, con un'esplicita richiesta di assistenza al partner madrelingua italiano e senza mediazione alcuna del *counselor*, due "task" (compiti per casa assegnati in classe) vengono portati dall'ambito di studio formale dentro l'eTandem nel corso della prima fase di sperimentazione. Si tratta di una traduzione e della preparazione a una prova orale su argomento a scelta del NNS, che invece di essere svolte con lavoro individuale o

di gruppo a casa, vengono affrontate in modo collaborativo con il partner eTandem, attraverso la chat e la conversazione viva voce via Skype. Questa libera e indipendente interpretazione del proprio spazio di apprendimento - oltre a costituire una risposta coerente con l'approccio di fondo del protocollo "base" tradizionale (cfr. EX 26 I, 26 II; **8 I e ss.**) e con il modello di autonomia di Anderson e Garrison (citato in White, 2007) da noi postulato nelle premesse teoriche (cfr. Capitolo 1, par. 1.2.1.2) - mette in luce un primo scarto quantitativo e qualitativo nel modo di conversare dei partner, anticipando una serie di tendenze che diverranno stabili nel corso la seconda sperimentazione con il protocollo *task-based* (cfr. Capitolo 3, par. 3.2.1.2 e ss.).

La presenza dei task, sia nella forma "spontanea" che nella veste didattica del protocollo *task-based* (strutturata sulla base di un programma e supportata da una piattaforma di *counseling*), costituisce infatti lo snodo significativo e il punto di contatto tra le due fasi di sperimentazione, in quanto ha generato nella comunicazione tra pari alcune tendenze di rilievo intercettabili sul piano del metalinguaggio e da noi valutate come molto positive:

- Un incremento dell'interesse manifesto rispetto alla riflessione sui processi negoziali-organizzativi delle modalità di apprendimento (*il come, gli strumenti e le strategie*, cfr. EX 9 I-II; EX 10-11-12-13, EX 14 I-II, 15, 16 I-II-III, 17; ). Nel corso della prima fase di sperimentazione, si è registrato già un primo scarto sul piano quantitativo delle frequenze degli enunciati nel momento in cui i partner iniziano a conversare *con il task* e *attraverso il task* (cfr. Capitolo 3, par. 3.2.1.1). Durante la seconda fase di sperimentazione, invece, il *"meta-task"* genera un tipo di impulso particolarmente efficace sul terreno della progettualità, che si riversa e si sviluppa nei task successivi, impostati in modo da stimolare una produzione linguistica mirata alla preparazione di eventi comunicativi reali.
- Un parallelo incremento della produzione discorsiva con spiccate caratteristiche di metalingua, evidenziato dall'intensificarsi sia dell'attività di (auto)correzione dell'errore (seppur più marcata nelle sessioni in italiano), sia del focus di riflessione e indagine sulle forme e sui significati delle due lingue, a volte in relazione agli episodi di correzione, altre volte indipendenti da essi. La presenza del task ha inoltre favorito dinamiche correttive meno opache e dissimulate dalle strategie di conversazione del NS o messe in luce da un *feedback* più marcato dell'apprendente in risposta alla correzione (cfr. **EX 18 I-II-III, 19, 20, e ss.**) del partner madrelingua. E'

spesso attraverso l'errore e la sua correzione che si vanno a stimolare ulteriori processi esplorativi (soprattutto a partire dal dominio lessicale) funzionali alla costruzione di un discorso coerente con contesto comunicativo potenziale e futuro (cfr. 3.2.1.2).

- Una scelta dei canali comunicativi e un modo di utilizzarli più consapevole e diversificato, sulla base delle esigenze emergenti dell'apprendimento linguistico, in relazione sia ai processi di organizzazione che alle caratteristiche specifiche delle attività di produzione linguistica, correzione e revisione (cfr. EX 10, 16 II-III, 17, e ss.). Questa affermazione, tuttavia, è da ritenersi del tutto valida solo nel caso del *primo studio di caso*, cioè della coppia M.&S., mentre la coppia D.&V. ha dialogato esclusivamente via chat (cfr. analisi **EX 1 e ss**. vs analisi **EX A, B,C**), senza lasciare tracce significative di esplicite riflessioni sull'opportunità di passare alla comunicazione sincrona o di mutare il proprio stile comunicativo utilizzando i canali in modo diverso, adattandosi al compito e agli obiettivi.
- Un cambiamento nelle dinamiche del dialogo collaborativo manifestate nelle sessioni in italiano attraverso una partecipazione più creativa del partner NNS ai processi di *scaffolding*, sia in termini di intensità del *feedback* rispetto alla facilitazione del partner NS che di produzione di domande guida e suggerimenti di possibili soluzioni ai problemi, sempre nella cornice operativa data dai task (cfr. Tabella 3.6 ; **EX 31 I-II, 32 I-II; 33, 34 I-II-III)**. La natura biunivoca dello *scaffolding*, pertanto, non solo appare rinforzata sul piano dei processi attentivi più manifesti (per es. nel grado e qualità del *feedback* e nella quantità di quesiti posti dal NNS), ma si esprime altresì come possibilità di quest'ultimo di assumere, a sua volta, la conduzione del proprio apprendimento. In questo senso possiamo parlare di uno *scaffolding* potenziato nel suo valore di mutualità: la reciprocità nell'eTandem, pertanto, si delinea come un principio la cui pratica non si risolve in una sorta di "meccanica dell'alternanza" tra due LS, con una conseguente e presunta rigidità di ruoli, che imporrebbe al NS di "guidare" e al NNS di "essere guidato". C'è dunque un partner che guida e facilita l'apprendimento mentre l'altro, a sua volta, facilita l'azione di supporto, cercando di ricavarne il massimo profitto. Il rapporto di reciprocità è un territorio estremamente mutevole, ricco di diverse sfumature e microsituazioni di dialogo che possono essere altamente informative sull'evolversi dell'autonomia dell'apprendente.

- La valorizzazione del confronto interculturale, meta educativa condivisa da qualsiasi programma Tandem e dell'eTandem. L'analisi delle tracce, in particolar modo con il protocollo task-based, ha messo in luce il legame tra i concetti *interculturalità*, *intertestualità* e *autenticità* (Kramsh, 1993), che confluiscono nei contenuti espressi nelle conversazioni. L'impostazione del protocollo task-based si è rivelata in tal senso efficace, in quanto mirava a stimolare la conversazione con la finalità di produrre, a partire da un insieme di topic condivisi, dei testi nelle due lingue obiettivo con caratteristiche di genere definite.

Ai fini di una maggiore chiarezza espositiva della riflessione sui risultati della nostra ricerca, il presente capitolo è strutturato come segue:

- nei paragrafi 4.1 e nei quattro sottoparagrafi seguenti tratteremo le *aree di forza* emerse nella nostra sperimentazione;
- nei paragrafi 4.2 e nei sei sottopragrafi seguenti tratteremo invece le *aree di criticità* emerse nella nostra sperimentazione;

## *4.1 Aree di forza*

In questa prima parte cercheremo di esporre e discutere i principali aspetti positivi emersi dalla nostra indagine, riferendoci soprattutto a come gli studenti delle due LS hanno reagito e interagito di fronte alle due diverse esperienze di apprendimento eTandem. Con la trattazione analitica e comparativa delle singole aree di forza, inoltre, si intende porre in luce i vantaggi riscontrati nel passaggio da un sistema di apprendimento ad *"autogestione radicale"*, caratterizzante il primo protocollo, ad uno ad *"autonomizzazione guidata"*, sempre concepito sulla base degli stessi riferimenti teorici (cfr. Capitolo 1, par. 1.2 e ss.) ma ritradotti in chiave nuova nel modello operativo del protocollo *task-based* proposto al gruppo degli studenti-partner di entrambe le lingue, convalidato da un nuovo patto formativo e in parte co-costruito con il loro diretto ed esplicito contributo. Nelle aree di forza intendiamo favorire una visione di insieme degli esiti del progetto, evidenziando come gli scarti qualitativi registrati nell'analisi delle tracce di conversazione tra la prima e

la seconda sperimentazione siano riconducibili al cambiamento del protocollo e a un riconquistato spazio di centralità del *counseling*, la quale ha favorito un diverso grado di coinvolgimento dei partner nei processi di apprendimento.

I limiti riscontrati nel corso della prima fase di sperimentazione, infatti, ci hanno indotto a ritornare alla originaria riflessione sull'autonomia, intesa come complesso di qualità e fenomeni non statici ma *in fieri* (Little, 1991, Benson 1996; Benson, Voller, 1997; White, 2007), ponendoci nell'ottica della sua effettiva praticabilità in un ambito specifico di apprendimento delle lingue come l'eTandem. Nel corso della prima sperimentazione le peculiari problematiche psicologiche, sociali e organizzative riscontrate (cfr. Capitolo 2, par.2.1.1.2) appaiono, in realtà, legate da uno stesso filo conduttore, ai cui capi stanno due tendenze, di segno opposto: da un lato, una spirale negativa tra un certa "invadenza" dell'osservatore esterno, la difficoltà nell'utilizzo degli strumenti autonomi e la marginalizzazione delle attività di *counseling* (cfr. Capitolo 2, par.2.1.1.2) e, dall'altro, il bisogno di mantenere, ai fini della ricerca, una presenza più definita ed efficace nel supporto agli apprendenti, in seguito alla debolezza delle risposte registrate proprio rispetto ai processi afferenti all'ambito dell'autonomia, sia nell'uso degli strumenti dati in autogestione, che in base alle riflessioni emerse a posteriori dai questionari finali. Tale contrasto non può essere spiegato né semplicemente con la posizione esterna del docente-counselor rispetto alle interazioni dei partner in eTandem, nè ricercando una qualche analogia di esperienze con i contesti di insegnamento formale in presenza oppure on-line. La posizione esterna del *counselor*, infatti, è un elemento ineludibile dell'eTandem ed implica che il counselor sia un "terzo attore" senza alcuna facoltà di intervenire e partecipare in modo dialettico nel corso delle sessioni tra pari NS-NNS (facilitatore-apprendente), le quali restano una loro esclusiva prerogativa. L'attività di *counseling*, di conseguenza, ha ben poche analogie altri tipi di ambiente di apprendimento, siano essi a distanza, in presenza o in formula mista. L'obiettivo di mantenere un percorso incentrato a promuovere la consapevolezza dei partecipanti rispetto sia ai *contenuti* che ai *processi* (Nunan, 1997) ha pertanto suggerito la necessità di concepire e sviluppare un tipo di protocollo *task-based* in grado di giustificare e legittimare, sotto il profilo didattico e tramite un nuovo patto formativo, la riconfigurazione del ruolo del *counselor* e l'accrescimento del suo spazio di intervento.

### 4.1.1 Il ruolo di mediazione del docente-counselor e la personalizzazione dei processi di apprendimento

Il protocollo task-based ha rivelato una maggiore adeguatezza nei metodi e negli strumenti di mediazione, con una ripercussione, a nostro avviso positiva, sia sulla qualità della comunicazione partner-*counselor*, sia nel promuovere la *personalizzazione* del percorso di apprendimento dei partner.

Qualsiasi tipo di protocollo eTandem, anche se inserito in un server che consente di attivare un'organizzazione altamente automatizzata dei processi (ma non è il nostro caso), richiede sempre una fase preliminare di negoziazione tra i partecipanti (studenti, docenti-counselor ed eventuali altri soggetti istituzionali) e, quindi, necessita di essere legittimato da un *patto formativo*, che presenterà un grado più o meno marcato di complessità di contenuti, nonché caratteristiche proprie di flessibilità e rinegoziabilità. Nel caso specifico del nostro studio sul campo, se concentriamo l'analisi sul singolo aspetto del ruolo (in termini di potere e di spazio) di mediazione del docente-*counselor* rispetto ai processi di apprendimento, il patto formativo preliminare tra docenti-counselor e studenti-partner, in entrambe le sperimentazioni, ha interessato i seguenti nuclei essenziali:

- l'*oggetto del mediare*, inteso come accordo tra le parti su quali aspetti vengono di volta in volta lasciati alla piena autogestione ai partner, quali prevedono richieste facoltative di intervento al *counselor* e quali, invece, richiedono la sua mediazione come regola e prassi;
- il *dove mediare*, cioè i luoghi fisici e/o virtuali di mediazione (incontro e confronto) tra partner e counselor;
- il *quando mediare*, nel senso di programmare, per le diverse attività collaborative tra *counselor* e partner, un calendario in grado di mettere in sintonia le parti su un ritmo di incontri efficace e coerente con il metodo complessivo e i diversi momenti dell'apprendimento autonomo tra pari delineato dal protocollo;
- gli *strumenti del mediare,* in funzione delle peculiari caratteristiche del luogo scelto, per cui l'esercizio del *counseling* via e-mail può presentare dei limiti così come dei vantaggi rispetto a una piattaforma wiki con forum, a seconda del tipo di progetto e di obiettivi e mete perseguiti;

- lo *stile comunicativo della mediazione,* condizionato anch'esso dal luogo e dagli strumenti (l'e-mail stimola una produzione discorsiva con una "testura" diversa rispetto a un forum, pur favorendo entrambi lo scambio dialogico) così come dalle caratteristiche dei partecipanti (ad es. stili dell'insegnante e degli apprendenti) e dal contesto istituzionale.

Con particolare riferimento ai risultati della nostra analisi, prima di addentrarci nella discussione sull'*apprendimento personalizzato*, che in questa sede è tratto saliente nella multidimensionalità del concetto di autonomia (cfr. Cap. 1, par. 1.2.1, 1.2.1.2 ), riteniamo utile proporre un confronto tra i due protocolli sperimentati proprio sulle differenze del ruolo ricoperto dal *counseling*. Il quadro prettamente descrittivo delle caratteristiche dei due protocolli, in precedenza fornito (cfr. Capitolo 2, par.2.1.1.1 e ss.), verrà pertanto integrato da ulteriori spunti di riflessione, maturati nel corso dell'esperienza didattica e di apprendimento.
Questa parte di discussione è propedeutica a un ulteriore approfondimento sul discorso dell'autonomia nell'eTandem, che verrà ripreso nei paragrafi immediatamente successivi, focalizzandoci in particolar modo sulla questione dell'*autoregolazione-autodeterminazione* degli apprendenti.

### 4.1.2 Dalla marginalità alla centralità del ruolo del counseling

Attraverso la descrizione di queste due esperienze intendiamo mettere in luce come il cambio di protocollo abbia segnato il passaggio da un sistema di apprendimento nel quale il *counselor*, pur avendo un ruolo ben definito sulla carta, si è di fatto ritrovato ai margini delle relazioni, a un sistema nel quale ha riacquisito una posizione centrale nei processi, stimolando l'autonomia dei partner.

*L'esperienza con il "protocollo senza task".* La mediazione dei docenti nel *protocollo senza task* è stata particolarmente intensa soprattutto nella fase organizzativa iniziale, attraverso l'indagine preliminare dei contesti e dei profili degli apprendenti, l'illustrazione delle linee guida del progetto, con una serie di incontri propedeutici in presenza con gli studenti nelle sedi delle Università Ca' Foscari Venezia e dell'Università di Novi Sad e, infine, il *matching partner*, cioè la formazione delle coppie eTandem. Le linee guida del

progetto eTandem consistevano in tre filoni tematici da illustrare al pubblico di studenti e discutere: i principi fondanti, le norme generali sul come interagire e gli strumenti di supporto all'apprendimento autonomo.

L'attività di mediazione *in itinere* è invece consistita per lo più in un'attività di controllo sull'invio delle tracce conversazionali, spesso consegnate con notevole ritardo (cfr. Capitolo 2, par. 2.1.1.2), sporadici momenti di *counseling* individuale (per chiarire con il singolo alcuni dubbi e rispondere a singole richieste) e alcuni piccoli interventi di riparazione, rivolti soprattutto a risolvere problemi di incomprensione o a trovare nuovi partner nel caso di rinuncia e posti vacanti. Il *protocollo senza task*, come abbiamo già evidenziato in precedenza, prevede un livello di autogestione tra pari pressochè totale e pertanto implica, di necessità, una bassa ingerenza dei *counselor* sui processi di apprendimento. Di conseguenza, questo tipo di ambiente presuppone che i partecipanti siano già in possesso di un certo grado di autonomia spendibile nell'immediato, anche in relazione all'utilizzo degli strumenti specifici di supporto all'autonomia stessa; nel nostro caso, il diario dell'apprendente e le griglie di osservazione sugli errori e sugli aspetti interculturali. Se interpretiamo questa considerazione alla luce della teoria sulla *Zona di Sviluppo Prossimale* (Vygotsky, 1978; Wood, Bruner e Ross, 1976), il funzionamento pieno e virtuoso di questo tipo di protocollo eTandem senza task presuppone che, attraverso un lavoro sia individuale che di reciproco supporto di coppia, l'area di sviluppo potenziale dell'autonomia venga da subito posta in essere a un livello minimo-attuale, tale garantire l'autogestione effettiva di tutti gli aspetti dell'interazione tra pari, compresi gli strumenti di supporto (*diari e griglie*), il cui solo scopo è rendere i partecipanti consapevoli dei propri obiettivi e del processo di apprendimento autonomo. La *personalizzazione* dei processi, dell'ambiente e del prodotto dell'apprendimento, pertanto, dipende in modo quasi del tutto esclusivo dall'iniziativa dei partner e dalla loro capacità di "riempire una scatola vuota", aiutandosi con un set predefinito di strumenti dati dal protocollo e/o generati, in alternativa, da loro stessi. Lo scarso utilizzo dei diari dell'apprendente, così come delle griglie di auto-osservazione (cfr. Capitolo 2, par. 2.1.1.2) e l'assenza di documentazioni alternative prodotte, sia a livello individuale che di coppia, sono sintomatici del fatto che nel "protocollo base", nonostante una lunga e curata fase preliminare di preparazione con tutti i partecipanti, è proprio la *personalizzazione* dell'apprendimento il potenziale anello debole, che rischia di rimanere l'affascinante slogan per un manifesto di educazione linguistica. Nei due mesi di sperimentazione, in uno dei due studi di caso (i partner M.&S.)

sono tuttavia stati intercettati, con la lettura a posteriori delle tracce conversazionali, due momenti del tutto spontanei nei quali la personalizzazione dell'apprendimento, nella forma dei due compiti per casa assegnati in classe e portati nell'eTandem, ha dimostrato la reale possibilità di porsi sul piano di un più complesso e sofisticato sviluppo dei processi e dei contenuti. Sebbene nelle interazioni di M.&S., così come nel secondo studio di caso (V.&D.), l'accenno ad attività ricorsive di riflessione (su *cosa*, *come*, *in che tempi* vorrei apprendere) sugli obiettivi e di revisione critica dei processi di apprendimento sia emerso in modo complessivamente piuttosto debole, oltre a non lasciare traccia alcuna nei diari e nelle griglie, le suddette iniziative di personalizzazione, tramite l'ingresso spontaneo e non mediato dal counselor di due task, rappresentano un caso eccezionale e rilevante: l'attività di traduzione su chat e la preparazione a un esame orale sul tema dell'ecologia dimostrano infatti il beneficio di un innalzamento della sfida cognitiva indotto da compiti con obiettivi linguistici più complessi e definiti (cfr. Capitolo 3, par. 3.2.3). La conversazione ha infatti evidenziato una diversa qualità della metalingua messa in atto, cartina di tornasole di un più intenso coinvolgimento delle competenze metalinguistiche e metacognitive.
Nella sperimentazione del *protocollo senza task*, una lettura incrociata degli elementi critici e di quelli più virtuosi fa emergere quanto segue:

- esiste un verosimile legame di proporzionalità diretta fra tre aspetti formativi che in futuro meriterebbero ulteriori indagini di approfondimento: 1) l'*ampiezza e le modalità del potere (- spazio) di mediazione* concordati con il *counselor* 2) la quantità di obiettivi, aspetti metodologici e contenuti pre-negoziati e pre-definiti in un programma condiviso tra tutti gli attori 3) il *livello di personalizzazione* da parte degli apprendenti, inteso come risposta ai precedenti aspetti che riguardano il percorso formativo per l'impostazione che ne è stata data. Il primo e il secondo aspetto si alimentano a vicenda: la crescita dell'uno tende a comportare la crescita dell'altro. La variabilità del terzo aspetto, invece, ci appare più in funzione di come vengono impostati i primi due contesti;
- un elevato (quasi assoluto) grado di *autogestione* tra partner, dichiarato a livello di protocollo, non garantisce risultati proporzionali nell'*autonomizzazione-personalizzazione* dei processi di apprendimento;
- per sostenere la motivazione ad apprendere in autonomia tramite eTandem può non essere sufficiente stabilire un decalogo di norme di interazione affiancato da alcuni

strumenti di supporto autogestibili; siano essi diari, griglie o *checklist*. Le attività di traduzione e di preparazione all'esame orale sono due episodi di personalizzazione a un livello congnitivo complesso che mettono in rilievo - a partire da un'iniziativa del tutto autonoma e tenendo in dovuta considerazione la relativa brevità dell'esperienza - il bisogno dei partner di trovarsi dei compiti motivanti in parte già pre-strutturati e, dunque, il potenziale valore didattico di impostare l'apprendimento in eTandem su specifici task, definiti sulla base dei bisogni e delle caratteristiche degli apprendenti;

- l'eTandem è un ambiente autonomo ma non autarchico (cfr. Vassallo, Telles: 2009): i due episodi chiave di personalizzazione con i due "task spontanei" (compiti per casa) mettono in luce come l'eTandem si possa prestare a stabilire delle connessioni significative con gli ambiti didattici formali, pur essendo, tradizionalmente e in tendenza, una modalità "non formale", senza ricadute sul piano curricolare. D'altro canto, la sperimentazione del protocollo task-based, mette in luce anche il potenziale di apertura dell'eTandem rispetto a contesti sociali autentici ed extradidattici, nell'ambito delle reti relazionali dei partner.

E' evidente che il suddetto insieme di considerazioni è tenuto insieme dal comune denominatore della *motivazione*, tema che riteniamo doveroso affrontare, sebbene non ricada direttamente nel nostro focus primario di ricerca. Senza una sistematica e costante azione di indagine e di sostegno diretta alle varie componenti della motivazione (cfr. Capitolo 1, par. 1.2.1.2), capace di coinvolgere ogni fase dell'apprendere e l'insieme delle dinamiche psicologiche e socio-relazionali (partner-partner e partner-*counselor*), l'*autonomizzazione* degli apprendenti nell'eTandem non può svilupparsi nel pieno delle sue potenzialità. Il sostegno alla motivazione è, almeno in parte, condizionato da dinamiche affettive, interpsichiche e intrapsichiche della coppia (Deci, Ryan, 2002), che spesso si presentano ai limiti dell'imperscrutabilità e con un margine di intervento esterno nullo o molto ridotto, però non bisogna sottovalutare il processo di impostazione del singolo progetto di eTandem, sulla cui base (patto formativo) il *counselor* viene dotato, in modo consensuale, di un determinato spazio di mediazione rispetto ai processi di apprendimento. Con la comparsa di fattori demotivanti, l'autonomia certo non scompare dall'orizzonte, ma neanche può emergere e sviluppare il proprio potenziale. E' invece più probabile che essa si manifesti sotto forma di scelte non costruttive rispetto all'ambiente di

riferimento, come la sottovalutazione e lo scarso utilizzo delle risorse messe a disposizione dell'apprendente senza esplicita segnalazione delle problematiche, fino alla rinuncia a partecipare. Per quanto l'autonomia sia farsi carico del proprio apprendimento (Holec, 1981), tuttavia non avrebbe senso interpretare la rinuncia solo alla luce della scarsa responsabilità per il proprio apprendere, così come non è necessario riflesso di *irresponsabilità* il mancato uso di certi strumenti. Questi comportamenti possono essere frutto di una scelta ragionata, causata da una mancata comprensione o non condivisione dello scopo e/o percezione di una scarsa utilità degli strumenti stessi. Nella nostra ricerca abbiamo avuto a che fare con l'integrazione di una modalità tendenzialmente non formale di apprendimento nel sistema universitario formale e con apprendenti adulti che hanno aderito su base volontaria. Non si può non tener conto delle caratteristiche dell'apprendente adulto sotto il profilo andragogico. Secondo citando Knowles (citato in Begotti, 2006:13), l'adulto si distingue per sei principali elementi distintivi:

- *il concetto di sé*, che si esprime come bisogno di autogestirsi e partecipare alle decisioni;
- *la motivazione*, ai fini non solo strumentali ma anchedi autorealizzazione, diretta alla qualità della vita;
- *il bisogno di conoscenza*, anche inteso come valutazione dei costi/benefici di un investimento;
- *la disponibilità ad apprendere* ciò di cui ha bisogno per realizzarsi e migliorarsi;
- *l'orientamento verso l'apprendimento*, per un utilizzo nella vita reale, non solo verso la materia in sé;
- *l'influenza dell'esperienza precedente*, sia nel senso di rigidità che di apertura e ricchezza di fronte alle sfide dell'ambiente.

Data questa premessa, può essere letto come segno di responsabilità e autonomia anche il rinunciare, perché non si trovano motivi sufficienti di soddisfazione e/o non si percepisce l'efficacia e l'utilità di un'esperienza, piuttosto che proseguire la partecipazione a un progetto senza impegno, alimentando le aspettative del partner, dei counselor e del ricercatore. E' anche sulla base di queste considerazioni che è stato impostato il protocollo task-based, puntando sulla conquista di un maggiore spazio di mediazione per il counselor a sostegno della motivazione dei partecipanti. Il tema della motivazione, pur non essendo

parte principale del nostro focus di indagine, ha dunque rappresentato un retroterra e un argomento di riflessione importante, al fine di reimpostare il protocollo task-based.

*L'esperienza con il protocollo task-based.* Il protocollo task-based della seconda fase di sperimentazione ha comportato un mutamento sostanziale di prospettiva, dovuto anche a una più efficace traduzione, sul piano programmatico e didattico-operativo, del concetto-chiave di Little (1991), secondo cui l'autonomia, pur nelle diverse declinazioni, non può appiattirsi sul redimensionamento del ruolo del docente rispetto ai processi di apprendimento e, ancor meno, sulla sua scomparsa[17]. Secondo il nostro punto di vista, avrebbe comunque poco senso parlare di redimensionamento del ruolo dell'insegnante, in quanto il Tandem e l'eTandem non sono sorti con l'intenzione di sostituirsi all'insegnamento formale, né di competere con esso o di colmarne le presunte lacune, ma si pongono come delle modalità (più spesso non formali, altre volte formali e certificate) parallele e alternative, ma non in contrasto. Abbiamo infatti a che fare con due partner che instaurano, giocoforza, una relazione di "simmetria globale" (Vassallo e Telles, 2009:34) non assimilabile al classico rapporto allievo-insegnante.
Escludendo i casi in cui ci troviamo di fronte a dei servizi di eTandem particolamermente automatizzati e autogestiti (tipico l'esempio del server di *matching partner* on line di *Mixxer*, senza l'intervento umano di terzi), l'eventuale sfida che pone l'eTandem, soprattutto quando si integra nel curriculum di lingua, è semmai quella di ridefinire su basi diverse il ruolo del docente, ricollocandolo nella posizione di *counselor* e sostenendo così la sua capacità di promuovere e valorizzare il rapporto NS-NNS, che resta il propulsore centrale di questa modalità di apprendimento. Dal momento che il docente-*counselor* ha il dovere - a meno che non intenda snaturare l'eTandem stesso - di collocarsi al di fuori dei principali "luoghi" di interazione tra pari (chat, Skypecall, e-mail), il problema è fare in modo che, da una posizione esterna, vada a co-costruire assieme ai partner un secondo livello di *scaffolding*. Questo secondo tipo di azione di *scaffolding* si presenta come un lavoro di regia, tanto in fase preliminare di programmazione che in *media res*, in grado di arginare due effetti psicologici e sociali, realisticamente attendibili, ma negativi e spesso intrecciati: la marginalizzazione-rifiuto del docente-*counselor* e la percezione di invasività

[17] In tal caso il riferimento andrebbe all'ambito più specifico dei metodi di autoapprendimento, che sono alcune possibili declinazioni dell'apprendimento autonomo

rispetto al rapporto di apprendimento tra pari adulti, problemi ampiamente riscontrati nel corso della prima sperimentazione.

Lo *scaffolding* messo in atto dal *counselor* rappresenta così una seconda area di tutoraggio, "perimetrale" rispetto all'attività di apprendimento-didattica *tra pari* ma in stretta comunicazione con quest'ultima, dalla quale riceve anche la propria legittimazione.

Con il secondo protocollo *task-based*, la piattaforma wiki è divenuta, di fatto, un luogo di comunicazione che avvolge l'ambiente eTandem, generando continui passaggi-chiave di informazioni tra i due ambiti, in un rapporto di influenza reciproca. In un'ottica costruttivista, è stato quindi rafforzato il doppio livello di *scaffolding* secondo un principio di "circuiti comunicanti": uno *interno* tra pari NS-NNS, nell'ambiente eTandem (canali chat e Skypecall), e uno più *esterno*, "perimetrale", ad uso sia dei pari sia del *counselor*-amministratore della piattaforma (cfr. Capitolo 3, par. 3.2.1.2; 3.2.3; 3.3)

Dopo alcuni incontri propedeutici, durante i quali è stata lanciata la proposta di impostare il protocollo eTandem con un percorso di task tematici (illustrando i possibili contenuti da trattare, procedure e obiettivi, raccogliendo i suggerimenti dei partecipanti e coinvolgendoli con simulazioni pratiche), per stabilire il nuovo patto formativo, con l'avviamento delle prime sessioni eTandem, lo spazio telecollaborativo di *counseling* ha dimostrato di poter acquisire da subito una sua una geometria chiara e definita, senza presentare particolari problemi di utilizzo della piattaforma wiki.

I vantaggi di questa forma di telecollaborazione integrata e di sostegno all'apprendimento in eTandem sono descrivibili attraverso due principali macro-insiemi di dinamiche formative, che evidenziano la differenza di qualità tra il primo e il secondo tipo di protocollo:

*I. Processi di co-costruzione dei contenuti e del programma di lavoro: task e "meta-task".*

Il confronto tra partner e *counselor*, già avviato con il patto formativo, è stato portato avanti sulla piattaforma wiki, che consente di concentrare una porzione rilevante dei focus negoziali sul processo di creazione del nucleo primario dei contenuti del programma task-based. Sulla base di quanto già anticipato dal patto formativo, dopo lo svolgimento del primo task (un'intervista "rompi-ghiaccio" al compagno con creazione di un breve profilo biografico da inserire sul blog), i pari iniziano a negoziare tra loro e a scegliere i topic relativi ai futuri task (terzo, quarto e quinto), redigendo una proposta che sintetizza una comune riflessione sui possibili modi di procedere e sui generi testuali da produrre come

consegne finale. La strategia didattica di incanalare solo per via eTandem lo svolgimento di questo secondo meta-task, riguardante la scelta dei topic (cfr. "meta-task", Capitolo 2, par. 2.1.1.3 ; cfr. Capitolo 3 par. 3.2.1.2), si è infatti rivelata un punto di forza. Una negoziazione condotta sul forum wiki avrebbe, infatti, potuto risultare troppo esposta alla presenza del *counselor*, causando un possibile disagio emotivo e psicologico di ostacolo al libero fluire del discorso, oltre ad apparire più problematica per il fatto di dover gestire, su canale asincrono, una maggiore incertezza relativa a tempi e aspettative di risposta, nonchè del rischio di disequilibrio nell'alternanza delle LS da usare[18]. Il momento chiave della collaborazione è stato, infatti, proprio lo svolgimento di questo secondo "meta-task" incentrato sulla discussione in eTandem (via Skypecall e/o via chat) tra pari e sulla scelta di tre topic successivi, sui quali il counselor avrebbe poi costruito i task corrispondenti, seguendo le indicazioni di massima degli studenti sui generi di testi preferibilmente producibili per un *blog* bilingue. Inoltre, la negoziazione e la scelta dei topic (tre su una lista di dieci creata dal counselor oppure fino a tre nuovi proposti dai partner, in alternativa) ha avuto l'implicito obiettivo di stimolare la conoscenza reciproca dei partecipanti e rinforzare il senso di empatia, valorizzando il rapporto sul piano psicologico e affettivo. Sempre dal punto di vista delle abilità ricettive e produttive, il secondo (meta)task si è concluso con una breve relazione scritta (composta individualmente ma con reciproca revisione), attraverso la quale i partecipanti hanno fornito una presentazione motivata delle proprie scelte. Questo tipo di consegna finale li ha indotti a riprendere il filo della discussione avvenuta in eTandem, via chat, per produrre un riassunto nelle due LS, a partire dalla rilettura delle tracce conversazionali prodotte in eTandem. L'uso della chat, nel caso della coppia D.&V., è molto probabile che non sia stato frutto di una scelta del tutto consapevole ma reiterazione di un comportamento comunicativo abitudinario, mentre i partner M.&S. hanno espresso una preferenza ragionata per lo stesso canale quasi-sincrono, in quanto avrebbe loro consentito di evitare un'attività complessa di riascolto, auto-dettato e riassunto delle tracce audio.

*II. Identificazione di un luogo di counseling "personalizzante" nel quale condividere procedure e processi di apprendimento.* La piattaforma wiki del protocollo *task-based* ha avuto i suoi punti di forza nel fatto di essere strumento fondamentale di un *modus operandi*

[18] La pressochè totale impossibilità di partecipare sul forum wiki alle attività di *counseling* da parte della docente di lingua italiana-madrelingua serba, in aspettativa temporanea per tutto il secondo semestre dell'anno accademico 2010/2011, avrebbe infatti portato il rischio di sbilanciare l'eventuale dibattito sull'uso della lingua italiana, compromettendo il principio di reciprocità nell'uso delle lingue.

condiviso. L'idea era quella di stimolare un'identificazione dei partecipanti sia in un forum, inteso come luogo di discussione, negoziazione e programmazione del lavoro tra docente-counselor e partner che, in modo sinergico, in un percorso di utilizzo delle cartelle interne con funzioni di archiviazione e revisione delle attività-work in progress prodotte tra pari in eTandem, fino a caricare il prodotto finale dei vari task. La prospettiva di un percorso a più tappe, più definito negli obiettivi e nei metodi, negoziato e flessibile, ha sicuramente motivato all'uso della piattaforma wiki, che è stata percepita come un luogo "personalizzante", mentre invece nel corso della prima fase di sperimentazione, con il "protocollo senza task", la piattaforma stessa era stata del tutto ingnorata, in favore della comunicazione via e-mail con i *counselor*.

La metafora del *counseling* come "spazio perimetrale" richiama dunque l'idea di strutture di *contenimento*, di *rinforzo* e *portanti*: il protocollo operativo, nella seconda fase di sperimentazione, è stato infatti impostato in modo che l'interazione dei partner nell'ambiente eTandem definito dai canali di chat e Skypecall, pur mantenendosi come un rapporto esclusivo NS-NNS, per potersi esprimere in modo pieno sul piano dell'apprendimento necessitasse di sintonizzarsi con le attività telecollaborazione sul forum wiki di counseling. Le attività di telecollaborazione consistevano infatti nell'esercizio di precise funzioni, corrispondenti alle varie fasi-attività di lavoro in programma. Tra le principali fasi del lavoro telecollaborativo, segnaliamo la negoziazione preliminare dei contenuti del programma (secondo task o "meta-task"), alle discussioni sul forum per chiarire eventuali dubbi, dall'assegnazione dei task, al loro svolgimento, con le cartelle (denominate "task in progress") di archiviazione e revisione tra pari dei testi prodotti in entrambe le LS, fino al completamento delle consegne. Il supporto delle attività di counseling si è dunque delineato come parte essenziale un sistema di lavoro telecollaborativo basato su fasi ricorsive di "uscite" e "rientri" tra l'ambiente eTandem e la piattaforma wiki, mirate a stimolare lo sviluppo consapevole dei contenuti e dei processi in corso, con lo scopo di realizzare un tipo di apprendimento co-costruito.

Se intendiamo l'autonomia come possibilità e capacità di controllo del soggetto sul proprio apprendimento (Benson, 2001; White 2007), il modello generale di Anderson e Garrison (citato in White, 2007) sviluppato per l'apprendimento a distanza (cfr. Capitolo 1, par.1.2.1.2), con i suoi tre poli *"indipendenza"- "competenza"-"supporto"*, si è dimostrato un'efficace paradigma interpretativo anche nel contesto dell'eTandem: il percorso *task-based* e la piattaforma di *counseling* configurano spazi di autogestione tra

pari più limitati, restringendo virtualmente l'**indipendenza** degli apprendenti sui binari di confronti e rendicontazioni sistematici, mentre la scelta condivisa tra tutti gli attori di co-costruire il programma di lavoro, attraverso un **supporto** con doppio circuito di *scaffolding*, *stimola* la consapevolezza rispetto a un più definito spazio indipendente di manovra, mettendo maggiormente in gioco le **competenze** dei singoli e della coppia. Il forte accento posto sull'autonomia come principio basato su individui tra loro interdipendenti, nel caso del protocollo *task-based*, richiama una certa analogia con i contesti e le metodologie propri del *cooperative learning*, incentrati sulla valorizzazione delle dinamiche di *interdipendenza positiva* nei diversi livelli dati da obiettivi, compiti, risorse, ruoli e ricompense (cfr. Comoglio e Cardoso, 1996:30).

In definitiva, il protocollo task-based, se posto a confronto con il "protocollo senza task" (ad autogestione pressochè completa), ha prodotto un felice paradosso: i partecipanti hanno concesso al *counselor* un più forte potere di mediazione e di intervento su tutti i processi, cedendo una quota della propria "sovranità potenziale" sul proprio "territorio", ma la perdita di potere autogestionale è stata poi controbilanciata, già nel breve periodo, da una maggiore spinta all'autonomizzazione, facendo registrare maggiori risposte sul piano (auto)riflessivo (metacognitivo e metalinguistico) e una più spiccata *personalizzazione* del proprio apprendimento, visibile tanto nei processi che nelle caratteristiche dei prodotti finali realizzati nella cornice dei task.

Il confronto tra il protocollo *task-based* e il *protocollo senza task* ha infine avuto il merito di dimostrare la possibile validità teorica e pratica di operare una distinzione tra *autonomia* e *autogestione* (cfr. autonomia vs autogestione, par. Capitolo 1, par. 1.2.1, 1.2.1.1), che ci appaiono come dei concetti dei quasi-sinonimi, quindi non necessariamente sovrapponibili.

### 4.1.3 Mediazione e personalizzazione: protocollo task-based vs protocollo senza task

Alla luce dei risultati dell'analisi e delle considerazioni riguardanti la diversa qualità della mediazione due protocolli sperimentati, in questa sede ci sembra opportuno approfondire il rapporto tra *mediazione* del *counselor* e *personalizzazione* dell'apprendimento.

Secondo Nunan (1997: 194-195) la messa in atto di un possibile percorso autonomo sotto la guida e la supervisione dell'insegnante passa attraverso cinque livelli di progressiva implementazione: *consapevolezza*, *coinvolgimento*, *intervento*, *realizzazione*,

*trascendenza.* La Tabella 4.1 sottostante fornisce un'idea chiara dei processi e dei contenuti nel modello *dell'autonomy implementation* di Nunan (1997: 195):

**Tabella 4.1 – Implementazione dell'autonomia**

| **Livello del percorso /Azione dell'apprendente** | **Contenuti** | **Processi** |
|---|---|---|
| *1.Awareness*<br>*Consapevolezza* | Gli apprendenti vengono resi consapevoli delle mete pedagogiche e dei contenuti dei materiali che stanno utilizzando | Gli apprendenti identificano le implicazioni del task sul piano strategico e individuano le proprie preferenze di stili/ strategie di apprendimento |
| *2.Involvement*<br>*Coinvolgimento* | Gli apprendenti vengono coinvolti nella selezione delle proprie mete e scopi da uno spettro di possibili alternative offerte | Gli apprendenti prendono delle decisioni tra uno spettro di diverse opzioni offerte |
| *3.Intervention*<br>*Intervento* | Gli apprendenti vengono coinvolti nel processo di modifica e adattamento delle mete, degli scopi, e dei contenuti del programma | Gli apprendenti riflettono su come modificare/adattare il task e applicano le modifiche che ritengono più adeguate |
| *4.Creation*<br>*Realizzazione* | Gli apprendenti determinano le proprie mete/scopi (di lungo termine e "di massima") e i propri obiettivi di percorso (a medio-breve termine) correlati da azioni specifiche e coerenti | Gli apprendenti creano il proprio task |
| *5.Trascendence*<br>*(Transfer)* | Gli apprendenti si spingono oltre i confini del proprio ambiente di apprendimento e creano delle connessioni tra l'apprendimento in classe e il mondo esterno | **Ambito informale di classe**: Gli apprendenti diventano "insegnanti" e "ricercatori" |

La tabella evidenzia come l'eventuale traduzione del modello – riferito, in origine, ad un contesto di apprendimento formale caratterizzato da rapporto docente-studenti - comporti una certa flessibilità interpretativa rispetto alle caratteristiche basilari dell'ambiente eTandem con protocollo *task-based*, tenendo conto altresì delle influenze (e dei limiti) del contesto istituzionale, che tratteremo nei paragrafi successivi, relativi all'analisi delle aree di criticità (par. 4.2)

Il processo da noi descritto dal primo task ai task successivi, attraverso l'importante snodo co-progettuale dato dal secondo meta-task, evidenzia come i cinque livelli-azioni (*consapevolezza, coinvolgimento, intervento, realizzazione, transfer*) degli apprendenti, descritti nelle prime due colonne di sinistra tendano, in realtà, a intrecciarsi nelle varie fasi più che a porsi su un piano lineare di sviluppo. Nel contesto dell'eTandem sono il livello di intensità e la qualità di ogni singola azione a variare: nel nostro percorso *task-based*, per esempio, l'azione che Nunan descrive come fase di *"trascendence"* appare meno centrale nel I task, incentrato per lo più sulla funzione personale, interpersonale (intervista al compagno per un profilo generale) e poetico immaginativa con l'obiettivo di produrre un breve testo descrittivo sul profilo del proprio partner (cfr. Appendix 2) rispetto al II task, che invece è strutturato con l'obiettivo preciso di favorire la proiezione dei partner sui

futuri e potenziali scenari di apprendimento e su una rete di relazioni esterna più ampia (cfr. Capitolo 2, par. 2.1.1.3, EX). D'altro canto, il processo descritto da Nunan nella quinta fase (1997: 194-195), con riferimento a un ambito formale di classe, è tale per cui gli apprendenti diventano "insegnanti" e "ricercatori", mentre l'eTandem già in partenza attribuisce agli apprendenti, come valore intrinseco nel proprio modello operativo, uno status reciproco di "facilitatori" e "ricercatori", richiamandoli a consultarsi e sostenersi sui contenuti che intendono trattare delle e nelle rispettive LS e sul come desiderano apprenderli. Nell'eTandem l'enfasi posta sui processi ci appare da subito un momento centrale. Se è verosimile pensare he un postulato di questo genere non si traduca automaticamente in una pratica, dall'altro non si può non tener conto, nel progettare i percorsi glottodidattici, che questo particolare ambiente affida, fin da principio, al rapporto tra pari non docenti una quota sempre e comunque rilevante della gestione dell'apprendimento linguistico. E' essenzialmente questo il motivo che giustifica il ruolo chiave giocato dal *counseling*: il passaggio critico dal pensiero pedagogico-andragogico e glottodidattico di fondo, rappresentabile con il modello operativo di base (protocollo senza task e senza counselor) e con il suo "manifesto", e la concreta e problematica applicazione e traduzione sul terreno dell'apprendimento-facilitazione e del rapporto tra parlante nativo e parlante non nativo.

In entrambi i protocolli eTandem i docenti sono stati *counselor* e mediatori dei processi organizzativi, della programmazione e dell'apprendimento, ma con modi, implicazioni ed ed esiti finali radicalmente diversi: con il protocollo *task-based*, la diversa qualità nella *mediazione* del docente-counselor ha infatti prodotto il beneficio di stimolare maggiormente i processi dell'autonomia dell'apprendimento. La capacità del discente di essere autonomo nel selezionare obiettivi, delineare le proprie sfide e nell'esercitare il suo controllo sui processi e sugli strumenti per realizzarle ha una serie di precise ricadute, visibili nel processo e nel prodotto *personalizzato.* L'apprendimento personalizzato implica infatti l'esistenza e il riconoscimento di un soggetto autonomo sul piano psichico, morale, cognitivo-intellettuale, affettivo e sociale.

La *personalizzazione* richiede un passaggio obbligato di negoziazione tra molteplici fattori-chiave: variabili tecnologiche, aspettative, bisogni, stili cognitivi e di apprendimento, approcci e metodologie, esperienze pregresse, ecc.

Nell'eTandem la personalizzazione si manifesta come *facoltà-capacità* dei partner di *negoziare l'interpretazione e l'adattamento* dei propri approcci all'apprendimento e

dell'ambiente tecnologico (canali sincroni, quasi-sincroni, asincroni), *collaborando nel co-costruire* metodologie e percorsi funzionali ai propri bisogni e aspettative (attuali ed emergenti) e alle proprie caratteristiche di apprendenti-facilitatori (stili cognitivi, di apprendimento, tipi di intelligenze, ecc.), a condizione che tale complesso di componenti soggettive possa trovare una sintesi su un piano di consapevolezza e di reciproco riconoscimento.

La personalizzazione dell'apprendimento si è dimostrata, in senso generale, più marcata nel primo studio di caso (Cap. 3, par. 3.2 e ss.) rispetto al secondo (Cap.3, par. 3.3 e ss.).

Le differenze più rilevanti nel percorso di personalizzazione di queste due coppie di partner meritano di essere poste in evidenza:

- M.&S. *(primo studio di caso,)* hanno interpretato i task assegnati portando soluzioni più complesse e ambiziose e manifestando un'attitudine più spiccata a immaginare futuri scenari di comunicazione sui quali proiettarsi, dando vita a un'esperienza di apprendimento capace di coinvolgere tutte le abilità produttive e ricettive primarie e alcune importanti abilità integrate. Gli effetti di questa interpretazione autonoma dei task sono ravvisabili sul piano degli indicatori del metalinguaggio (Tabella 3.1) e vanno a interessare anche la competenza metacomunicativa: la conversazione, infatti, verte spesso su contenuti-topic di riflessione riguardanti sia i possibili generi testuali producibili e inseribili nel blog (adottando il punto di vista di un ipotetico lettore esterno), sia il rapporto glottodidattico tra le diverse fasi-attività dello sviluppo del task e la scelta dei canali di comunicazione nell'eTandem. I canali sincroni, quasi-sincroni e asincroni sono stati utilizzati in modo alternato e spesso in combinazione, a seconda delle esigenze emergenti e delle specifiche caratteristiche comunicative e di apprendimento dalle diverse fasi e contesti esecutivi dei task. Nel meta-task (II task) la coppia si è confrontata intensamente su un percorso immaginario, pensando a come ogni topic scelto avrebbe potuto prendere la forma di un task e a quali generi testuali e ipertestuali finali correlati avrebbero potuto meglio adattarsi al futuro blog. Nel III e successivo task, invece, la conversazione si è snodata, attraverso la parallela visione di film italiani ("I cento passi") e serbi sul tema della criminalità, sul confronto tra i due Paesi di riferimento, sfociando in un complesso lavoro di preparazione-correzione del testo di un'intervista al direttore del *Centro Siciliano di documentazione "Giuseppe*

*Impastato"*, con simulazione ed esecuzione finale reale via Skype da parte dello studente serbo. La scelta del topic sul cinema (avvenuta nel secondo meta-task) per lo sviluppo del terzo task è direttamente correlata al desiderio di M., studente serbo, di proseguire con il partner S., un approfondimento delle tematiche trattate nel film "I Cento Passi", la cui visione e il percorso didattico erano stati particolamente apprezzati nel corso lettorato di lingua.

- D.&V. (secondo studio di caso, cfr. **EX A, B, C**) hanno comunicato solo ed esclusivamente via chat, cioè in modalità quasi-sincrona, anche nel corso della sperimentazione del protocollo task-based. L'assoluta preferenza per il canale chat è il probabile riflesso di un disagio provato nel mettere in gioco le abilità orali nelle rispettive LS, nonostante un livello di competenze da studenti di livello intermedio. L'esclusione totale della comunicazione sincrona ha comportato, sia nel meta-task che nel terzo task eseguito, un'elaborazione di proposte e di prodotti finali in piena coerenza e continuità con lo stile di apprendimento già manifestato nella prima sperimentazione: si tratta infatti di testi scritti in collaborazione, con un'impostazione sostanzialmente grammatico-traduttiva. La coppia si è concentrata su un lavoro di scambio in parallelo di testi nelle due LS, con discussione e brevi momenti di analisi e traduzione via chat, seguendo la traccia del task e dei topic scelti e giungendo così alla produzione finale di brevi elaborati scritti. Le tecniche didattiche usate sono state essenzialmente il riassunto e la traduzione collaborativa.

A prescindere dalle differenze tra le due coppie nei loro percorsi di apprendimento personalizzato, ci preme sottolineare come l'integrazione dell'eTandem nel curriculum di lingua, nonostante le criticità riscontrate nella nostra sperimentazione, sia un'operazione, nel complesso, tutt'altro che irrealizzabile.

E' proprio nel corso degli scambi via eTandem tra M. e S. *(primo studio di caso)*, attraverso la co-costruzione e lo svolgimento del III task, che si genera un'esperienza particolarmente interessante, in quanto emergono le reali prospettive di integrare l'eTandem in un sistema di apprendimento di tipo formale (classe di lingua), attraverso una sorta di meccanismo di "ibridazione" che consente di rinnovare alcuni tratti dell'ambiente telematico, mantenendo però inalterato l'assetto di base con tutte le sue caratteristiche-chiave, a partire dalla centralità attribuita a due pari che apprendono ciascuno la lingua madre dell'altro. Tale integrazione, tuttavia, pur manifestandosi nella forma di uno

sviluppo e di un'espansione di contenuti e argomenti già trattati nel lettorato di lingua (visione del film "I cento passi" con un percorso didattico), ha dimostrato anche delle fragilità sul piano della valutazione curricolare e su quello del raggiungimento di molti obiettivi di progetto.

Anche se non fa parte del focus della nostra ricerca, riteniamo comunque opportuno riflettere sui possibili fattori di influenza nel diverso modo di personalizzare l'apprendimento – fattori di natura soggettiva e relazionale, intimamente legati alle biografie degli apprendenti, ai rispettivi contesti di studio e pratica della LS, e alle esperienze di vita e lavoro:

- Diversità negli *stili di apprendimento*, nel *tipo di intelligenze* degli apprendenti e nei tratti di personalità (Balboni, 2008; Torresan, 2008; Garelli e Betti, 2010).
- *"Transfer of training" di strategie e metodi di insegnamento-apprendimento, dall'ambito formale all'eTandem.* V.&D. esprimono una tendenza più accentuata a basarsi su traduzione e *code switching* per risolvere problemi di comprensione o per trovare soluzioni a risposte linguistiche (cfr. **EX A, B**). Sul lato delle modalità di svolgimento dei task, questo insieme di strategie trova coerenza e continuità con la predilezione per attività di lettura, riassunto e traduzione afferenti al metodo formale e grammatico-traduttivo (cfr. **EX C**). M.&S., al contrario, tendono a una maggiore diversificazione delle strategie di comprensione e disambiguazione del messaggio.
- *Fattori biografici e transfer di competenze dall'ambito extra-scolastico/lavorativo* all'eTandem. Sia D. che S., i partner italiani, hanno esperienza come lettori di italiano LS. S., tuttavia, nel proprio ruolo di facilitatore appare influenzato da un'impostazione didattica di matrice comunicativa e umanistico-affettiva, mentre D. dimostra un'impostazione più tradizionale e formalistica. Entrambi gli stili di facilitazione, tuttavia, trovano una buona corrispondenza nei rispettivi partner, almeno fino al momento in cui il progetto risulta in grado di auto-sostenersi. Escludiamo, peraltro, che i motivi di abbandono del progetto siano da ricondurre a questioni di insoddisfazione rispetto al modo in cui i partner madrelingua facilitano gli apprendenti.

  Dal punto di vista degli apprendenti, invece, M. risulta dichiaratamente interessato a sfruttare l'opportunità dell'eTandem per migliorare la fluenza del parlato, sulla

scia di esperienze di viaggio e soggiorno in Italia particolarmente positive. I soggiorni di M., legati a viaggi di piacere o workshop su materie non linguistiche, non erano mirati allo studio formale della lingua e, dunque, spiegano una certa inclinazione per le situazioni di apprendimento per via orale e informale. V., in modo simile a M., ha un alto livello di padronanza della lingua francese, ma meno esperienza culturale diretta dell'Italia. V. rivela, da subito, un interesse a produrre testi in LS facendo leva sulla sua passione per il giornalismo, attività praticata in lingua madre, che lo porta a una naturale predilezione per le abilità di lettura e scrittura, anche se con tutti i limiti riscontrati (cfr. **EX B, C**).

La scelta autonoma di porsi obiettivi di produzione scritta sulla base di determinati generi testuali anziché di altri, riflette sia il bagaglio esperienziale didattico e di apprendimento dei partecipanti che i loro bisogni e inclinazioni. Con lo sviluppo dell'intervista e delle idee per i task successivi (terzo e quarto), M.&S. dimostrano infatti un interesse accentuato per la lingua intesa come comunicazione orale e per una produzione testuale scritta che, però, è sempre concepita in funzione delle abilità orali e potenzialmente declinabile in senso audiovisivo, in vista di un blog che immaginano caratterizzato da una sorta di "*Io e te narranti"*. Le scelte operate da D.&V., invece, fanno intendere un'idea di futuro blog più orientato in senso "istituzionale", con produzione di testi nei quali il confronto interculturale assume un taglio più informativo ("pseudo-giornalistico") e lo spazio per il proprio *io narrante* appare intenzionalmente ridotto, se non del tutto assente.

Data la multidimensionalità del termine *"personalizzazione"*, abbiamo ritenuto utile assumere una chiave interpretativa selezionando alcuni nuclei concettuali ed operativi estrapolabili dalle Linee guida - "Modello integrato per la personalizzazione dell'apprendimento nell'educazione degli adulti" del Progetto Europeo Grundtvig LEADLAB- *Leading Elderly and Adult Development LAB* (2009: 21 e ss.):

- *coinvolgimento di tutte le dimensioni di chi apprende (cognitive, sociali, emotive);*
- *sviluppo della consapevolezza e del processo di apprendimento autodiretto, autoregolato;*
- *co-progettazione del percorso di apprendimento;*
- *sviluppo del processo di auto-valutazione;*

- *sfide di apprendimento piuttosto che obiettivi di apprendimento e risultati potenzialmente raggiungibili non definibili a priori.*

Risulta evidente l'affinità di questi concetti ai livelli di implementazione dell'autonomia descritti da Nunan (1997: 195; cfr. tab. 4.1), dal *potenziamento della consapevolezza* (consapevolezza) al *coinvolgimento delle dimensioni cognitive, sociali ed emotive* (coinvolgimento), al legame stretto tra *autoregolazione e co-progettazione* (coinvolgimento, intervento, realizzazione), fino all'obiettivo di generare capacità di transfer di competenze in base all'evolversi del contesto e al presentarsi di nuove *sfide all'apprendimento* (*trascendence-transfer*).
Sebbene il progetto *LEADLAB* non riguardi attività di ricerca né sull'eTandem né in ambito glottodidattico, ci appare utile assumere a metro di riferimento i suddetti nuclei concettuali ed operativi, poiché accomunano esperienze significative a livello transnazionale, condotte su un target di adulti nel biennio 2010-2011 nei vari Paesi europei partner del gruppo e fondate su presupposti teorici e considerazioni metodologiche condivise dalla nostra parallela esperienza di sperimentazione. La natura interdisciplinare della scienza glottodidattica, d'altronde, si avvale del contributo delle scienze della formazione (Balboni, 2012), per cui i descrittori del progetto *LEADLAB* ci sono di supporto nell'ulteriore valutazione dei processi di *personalizzazione* anche in un contesto di dati di natura conversazionale come quelli prodotti con modalità eTandem nella cornice della nostra ricerca.
L'analisi delle tracce conversazionali, prodotte con entrambi i tipi di protocollo, lascia presagire uno stretto legame di interdipendenza tra le caratteristiche dello *spazio*, del *potere effettivo* e delle *dinamiche* di *mediazione* promosse dal docente e la *personalizzazione* dei processi di apprendimento, mettendo in luce il possibile beneficio delle attività di telecollaborazione mediate dal *counseling*, da intendersi come guida, sostegno alla co-costruzione e come supervisione esterna e *in itinere* del lavoro svolto tra partner. Per questo motivo, riteniamo utile approfondire la riflessione sulla personalizzazione ricollegandone, con un approccio interpretativo-qualitativo, i descrittori ai risultati emersi dall'analisi dei dati nell'ambito della nostra ricerca.

*Il coinvolgimento delle dimensioni cognitive, sociali, emotive*. Questo aspetto è stato registrato nel corso delle sperimentazioni con entrambi i protocolli. La conformazione dell'eTandem come modalità di apprendimento tra pari, tuttavia, risulta già di per sé così esplicitamente incentrata sul coinvolgimento di queste tre dimensioni, che sembra difficile immaginare che la decisione stessa di partecipare non implichi, come prerequisito, un certo grado minimo di consapevolezza sulle implicazioni sociali, relazionali e psicologico-emotive e una certa garanzia di un loro minimo interessamento, almeno fintanto che i soggetti persistono nello scambio linguistico. Quello che cambia sono piuttosto le diverse tendenze di sviluppo nella socialità e nelle componenti cognitive ed emotive, fattori tra loro strettamente interrelati:

- Con il *protocollo senza task* le relazioni sociali appaiono più esposte a chiudersi in una dimensione confidenziale del "tu ed io", a rischio di autoreferenzialità (cfr. Capitolo 3, **EX 1-6 e ss.**), soprattutto se il piano di apprendimento stenta ad assumere una forma sufficientemente definita per una mancata negoziazione tra pari e/o a seguito di una risposta inadeguata nell'uso degli strumenti di supporto all'autonomia o nell'eventuale creazione autonoma di un proprio sistema di strumenti alternativi. Le negoziazioni (cfr. par.) si sono basate essenzialmente sulla calendarizzazione degli incontri e su una negoziazione continua dei topic conversazionali, tuttavia slegata da una qualsivoglia cornice operativa, tranne nel caso dei due task introdotti spontaneamente (cfr. Capitolo 3 par.; **EX 1-6 vs EX 7, 8 I-II, 9 I-II e ss., 26 I-II**). La chiusura autoreferenziale, a nostro avviso, è uno degli eventuali esiti che, a lungo termine, concorrono a generare demotivazione, attraverso la tendenza a fossilizzare il discorso su topic familiari, pattern comunicativi e funzioni linguistiche routinari che, da un lato, tengono basso il rischio di inefficacia comunicativa ma, dall'altro, limitano il livello di sfida cognitiva, contenendo la varietà dell'input e lo stimolo delle abilità ricettive e produttive. Se l'eTandem si appiattisce su una chiacchierata in LS senza obiettivi precisi, il progetto di apprendimento rischia, a lungo termine, di perdere di autosostenibilità e si trasforma in una chat o Skypecall bilingue estemporanea, se non di decadere del tutto.

La seconda conseguenza di una certa chiusura autoreferenziale da noi rilevata è il mancato sviluppo di una consapevolezza rispetto alla complessità della rete sociale e istituzionale di relazioni coinvolte nel progetto di apprendimento, manifestato nell'utilizzo pressochè nullo degli strumenti di supporto all'autonomia, nei numerosi ritardi nella consegna delle tracce

e nella mancata richiesta di aiuto o di spiegazioni, nella marginalizzazione dei docenti-*counselor* e del loro lavoro di ricerca (cfr. Capitolo 2 par. 2.1.1.2 ).

- Con il *protocollo task-based*, invece le relazioni sociali sono state stimolate a svilupparsi proiettando il *"tu ed io"* su uno scenario esterno, producendo un confronto più sistematico con il *"Mondo"* (Balboni, 2012 : 132), a partire dalle reti di relazioni e conoscenze dei partner (cfr. Capitolo 1 par. 1.2.2.1 e ss. ; Capitolo 3, **EX 12 e ss.**). Il confronto interculturale, attraverso la cornice di lavoro data dai task, ha seguito un percorso caratterizzato da un più intenso coinvolgimento, una maggiore varietà e un più frequente utilizzo di testi e ipertesti autentici. La preselezione dei topic su cui conversare, la co-costruzione partecipata dei task e la cornice di lavoro che ne deriva costituiscono, solo in apparenza, dei limiti all'agire, in quanto aiutano in realtà a sviluppare un discorso tra pari più aperto e inclusivo. In questo modo, conversando, si crea il percorso di lavoro e, a mano a mano che questo prende forma e prospettiva, le traiettorie conversazionali si adattano ad esso e ai compiti emergenti, spostando di volta in volta il focus su diversi aspetti dell'appredimento, contenuti o processi, con uno stimolo complessivamente più ampio dell'intero spettro delle varie funzioni linguistiche (Balboni, 2012).
E' tuttavia proprio sotto l'aspetto cognitivo che possono talora profilarsi situazioni imprevedibili ed eccessivamente sfidanti, in quanto il principio di reciprocità è diretta conseguenza dell'alternanza di LS/LM e di ruoli, per cui ciascun apprendente diviene a sua volta facilitatore dell'altro. Il fatto di essere alle prime armi con l'eTandem o il Tandem, in tal senso, può portare a problemi di gestione e di controllo. La mancanza di esperienze pregresse, maturate in situazioni di ambito formale, non formale e informale, con punti di affinità e contatto sul piano delle dinamiche cognitive, psico-affettive e relazionali (tipo *cooperative learning, metodologie ludiche, ecc.*), possono infatti rendere difficile operare dei *transfer* positivi sul piano dell'apprendimento, dal lato sia del NNS, sia del NS-*facilitatore*, il che giustifica, secondo il nostro punto di vista, la necessità di continuare nello sviluppo e nella sperimentazione di modelli di *counseling* (cfr. "Aree di criticità", par. 4.2). La questione del rapporto tra sistema di *counseling* e sviluppo della consapevolezza nei discenti è dunque un tema centrale, a maggior ragione quando l'eTandem viene integrato, come nel nostro caso, nel curriculum di lingua.

*Il potenziamento della consapevolezza.* Nel corso delle due esperienze di sperimentazione la *consapevolezza* si è espressa in modo diverso e risulta comparabile sul piano interpretativo solo a livello delle tracce conversazionali prodotte via Skypecall e via chat.
Il *protocollo senza task* ha fatto registrare uno scarso uso degli strumenti finalizzati allo sviluppo delle competenze metalinguistiche e metacognitive, giustificata in vario modo dopo la sperimentazione con le risposte ai questionari finali, accomunate dalla difficoltà nell'utilizzo degli strumenti, dall'eccessivo carico dei processi metacognitivi e metalinguistici di autovalutazione, nonché dal disagio provato per l'ingerenza dei ricercatori-osservatori esterni (cfr. Capitolo par. 2.1.1.2). La consapevolezza del processo, in tal senso, sembrerebbe comparire solamente a posteriori, senza che vi sia stata alcuna manifestazione di interesse critico o di ricerca di supporto nel corso della sperimentazione. A nostro avviso, è proprio la mancanza di un legame di coerenza, nel corso della prima sperimentazione senza task, tra il sostanziale vuoto di manifestazioni *in itinere* e le critiche manifestate *ex post* a risultare significativa e ad aprire alcune considerazioni:

- è necessaria una certa cautela nell'interpretazione di opinioni e di percezioni espresse sul progetto a posteriori. L'opinione non va infatti identificata con la consapevolezza *tout court* rispetto ai processi di apprendimento. L'autonomia è infatti un processo *in fieri* che dovrebbe esplicitarsi e svilupparsi anche in itinere, date le caratteristiche del protocollo eTandem, attraverso una qualche forma di dialogo e di comunicazione con il *counselor*, nonché attraverso l'utilizzo critico degli strumenti di autoapprendimento. Nel nostro caso, durante tutta la prima fase di sperimentazione i partner non si sono praticamente mai espressi in merito a eventuali criticità del progetto;
- non può esservi una piena consapevolezza del processo di apprendimento senza un certo grado minimo di comprensione del contesto formativo. A prescindere dall'indubbio valore euristico delle critiche espresse agli strumenti e alle metodologie usate (cfr. estratti delle risposte ai questionari, Capitolo 2 par.2.1.2.1 ), il vuoto di manifestazioni e lo scarso livello di comunicazione dai partner verso i *counselor* registrati *in itinere* denota una percezione quantomeno parziale e riduttiva dei partner rispetto alla complessità del progetto e alle sue componenti e dinamiche sociali e istituzionali (Università e impegno dei docenti coinvolti, valore curricolare vs extracurricolare, posizione del ricercatore, ecc.);

- infine, è possibile interpretare la *consapevolezza* del processo di apprendimento nel suo evolversi, solo a patto di intercettare e prendere in analisi un ampio e possibilmente variato spettro di manifestazioni di linguaggio (tracce conversazionali, interviste, questionari, ecc.) su un medio-lungo periodo e riferirle anche a concetti come *autodeterminazione*, *autoregolazione, autovalutazione*.

L'utilizzo degli strumenti di supporto all'autonomia (griglie e diari) del protocollo senza task può infatti essere considerato come parte di un unico processo di *consapevolezza*, *autoregolazione* e *autovalutazione*. Le criticità rilevate nell'uso dei diari e delle griglie di supporto all'apprendimento autonomo e il cambio radicale di protocollo nella seconda fase di sperimentazione, con un oggettivo aumento del carico di lavoro, hanno condotto alla scelta di eliminare dal protocollo task-based gli strumenti "autobiografici" di supporto all'autonomia *in itinere*, per lasciare che l'intero processo di riflessione si configurasse in modo dialettico attorno alle attività di supporto tra i partner e tra il *counselor* e i partner, tramite una serie di passaggi tra l'ambiente eTandem e la piattaforma wiki, incentrata sul forum.
Nella comparazione tra le tracce conversazionali del primo studio di caso il protocollo *task-based* ha comunque evidenziato, rispetto al "protocollo senza task", un *potenziamento della consapevolezza* del processo di apprendimento. L'influenza dei task e della co-costruzione del programma si è espressa in maniera evidente sul piano del metalinguaggio, generando una tendenza a negoziare in modo più intenso attorno a tutta una serie di topic riguardanti l'organizzazione del lavoro e, al contempo, una maggiore accuratezza nella correzione degli errori e nella riflessione metalinguistica e metacognitiva. La relazione di reciproco supporto tra pari ha inoltre evidenziato un ruolo più attivo del NNS, con un potenziamento della mutualità e biunivocità dello *scaffolding*. La consapevolezza si è dunque espressa sul piano dell'apprendimento autoregolato.

*Sviluppo dell'autoregolazione del processo di apprendimento*. Secondo Moè e De Beni (1995: 104) l'autoregolazione coincide con la capacità del soggetto di "organizzare autonomamente la propria attività di studio elaborando personalmente il materiale e sapersi autovalutare", ma tale "capacità di regolare da sé la propria attività" deriva essenzialmente da competenze di tipo metacognitivo. Siamo tuttavia dell'avviso che l'autoregolazione debba essere spiegata integrandola con il concetto di *autodeterminazione.*

Nell’ambito degli studi sulla motivazione, secondo la *Self-Determination Theory* di Deci e Ryan (2002), un ambiente capace di fornire supporto, senza scadere nell’eccesso di protezione o di controllo, favorisce il funzionamento ottimale dell’organismo umano, con la soddisfazione di tre bisogni psicologici innati e universali: *competenza*, *relazionalità*, *autonomia*. Secondo gli autori (ibid.) il bisogno di competenza è una matrice della motivazione intrinseca e si esprime, insieme, come tendenza a imparare attraverso attività pratiche e ad esprimere abilità nel coordinare ed elaborare informazioni e applicare ciò che si è appreso in altri contesti, mentre la relazionalità è il bisogno di vivere rapporti sociali orientati dal senso di reciprocità, cioè dal riconoscersi, soprattutto nel gruppo dei pari, a prescindere dalla natura del rapporto, che può essere più affettivo o pragmatico a seconda degli ambiti e delle persone. Rispetto a questi due bisogni, l’autonomia è un’azione connotata da un senso di scelta, che però va intesa anche come volontà di auto-organizzazione. L’autonomia, pertanto, non è autarchia, indipendenza da ciò che è altro da sé e dal consorzio umano, ma tensione a emanciparsi dalle costrizioni e dal controllo eterodiretto sulle proprie scelte.  A questo proposito, Pellerey (2012 : 40-41) guarda all’autodeterminazione e all’autoregolazione come a dei concetti distinti ma strettamente complementari e consecutivi sul terreno dei processi di scelta, trasmettendo l’idea di un continuum circolare tra il pensare-riflettere e l’agire:

- a livello strategico, “l’*autodeterminazione* segnala la dimensione della scelta, del controllo di senso e di valore, dell’intenzionalità dell’azione: è il registro della motivazione, della decisione, del progetto, anche esistenziale” (ibid.). Questa definizione va alla fonte dei fattori *interni* (psichici e motivazionali) del processo decisionale, che si esprimono, sul piano del pensiero e del linguaggio, nel riflettere sul senso di ciò che accade dentro e fuori, attribuendogli dei valori, e manifestando degli ordini di priorità e una spinta di progettazione verso un’azione imminente o futura;
- a livello tattico, l’*autoregolazione*, invece, “evoca monitoraggio, valutazione, pilotaggio di un sistema d’azione” e “insiste di più sul registro del controllo strumentale dell’azione” (ibid.) . L’individuo capace di autoregolarsi sarà in grado di esprimere direzione e controllo all’azione, sorvegliarne la tenuta sul lungo periodo, legando su un piano pragmatico di coerenza intenzioni espresse e scelte operabili.

L'apprendimento autodeterminato e autoregolato, ancora una volta, mette in luce come le componenti motivazionali giochino un ruolo primario nel conferire *persistenza* all'azione di apprendimento, (Dőrneyi e Cscizér, 1998:203; cfr. Capitolo 1 par. 1.2 e ss.) oltre ad altri fattori afferenti *strictu sensu* all'autonomia, che nell'ambiente di tipo eTandem sono descrivibili come complesso di *competenze*, individuali e sociali, che consentono di affrontare la sfida e di organizzare il supporto tra pari e come margini (effettivi e percepiti) di indipendenza di azione. Il modello da noi seguito per riferirci all'autonomia nell'apprendimento in eTandem (cfr. concetto di "competenza", Anderson e Garrison, Capitolo 1 par 1.2.1.2; citato in White, 2007), implica infatti ciò che Pellerey definisce "capacità di attivare (o mobilizzare) e integrare (o combinare) le risorse interne possedute (conoscenze, abilità, altre qualità personali) e quelle esterne disponibili (persone, documenti, strumenti, informatici, ecc.)" (2012 : 40), in un dato contesto e in risposta a un'attività da portare a termine. Tutto questo porta certamente a un reciproco riconoscimento sociale delle competenze stessa che però, per potersi consolidare, necessita altresì di una continuità e quindi di una persistenza dell'impegno rispetto all'evolversi delle diverse situazioni (ibid.).

Dato questo insieme di considerazioni, è chiaro che le competenze e le abilità linguistiche sono un patrimonio di partenza molto importante ma di per sé non sufficiente a realizzare un apprendimento autonomo nell'ambiente eTandem. L'autoregolazione, in tal senso, il è concretarsi di un bisogno intrinseco di autonomia, che spinge l'essere umano verso l'auto-coerenza e la ricerca di un equilibrio tra l'unità del Sé e l'integrazione in una struttura sociale più ampia, tra esperienze *intra-psichiche* e *inter-psichiche* (Deci e Ryan, 2002). Il dibattito intorno ai concetti autoregolazione-autodeterminazione presenta, a nostro avviso, un doppio legame di importanza vitale:

- con le diverse componenti motivazionali - a partire dalla primaria distinzione tra endogene ed esogene (Daloiso 2011), contenuta implicitamente anche nella definizione generale di Dőrneyi e Cscizér (1998: 203) – in quanto ne intercetta i molteplici moventi psicologici (emotivo, affettivo, esistenziale), la differenziazione per obiettivi e mete, e gli aspetti pragmatici intesi come *persistenza* nell'azione di apprendimento (ibid.);

- con la tradizione socio-costruttivista del *"powerful learning environment"* (Land e Hannafin, 2000; De Corte, Vershaffel *et al.*: 2003), inteso come ambiente di apprendimento mirato a incentivare lo sviluppo di abilità complesse e di ordine superiore, le competenze metacognitive, la comprensione dei concetti a un livello più profondo e la capacità di trasferire (*transfer of training*) e applicare processi e contenuti appresi in precedenza a nuove situazioni di *problem solving* (Van Merrienboer e Paas : 2003).

In affinità con altri autori da noi precedentemente citati (Little,1991; Benson, 1996; White 2007; Vassallo e Telles, 2009), Deci e Ryan (2002) sottolineano, nella loro *Self-Determination Theory*, l'importanza della reciprocità e dell'interdipendenza tra individui, sottolineando però anche l'ambivalenza, spesso problematica, del binomio *autonomia-relazionalità*, che si presentano come due bisogni potenzialmente complementari ma, di fatto, possono entrare anche in rapporto di antagonismo. In questo senso, *collaborazione*, *dialogicità*, *alternanza* sono principi che fanno dell'eTandem un terreno fertile, ma questo potrà svilupparsi come*"powerful learning environment"* solo a condizione che si riesca a organizzare un supporto ai processi di negoziazione tra di molteplici punti di vista - ovvero tra prospettive e convinzioni che possono anche porsi in relazione competitiva o conflittuale - con l'obiettivo però di costruire soluzioni che saranno realmente condivise, cioè dotate di una rilevanza di significato per i singoli (Land e Hannafin, 2000: 6).
Sotto il profilo dell'*autodeterminazione-autoregolazione* e del *"powerful learning environment"* nella nostra ricerca è emerso come il protocollo *task-based* possa rivelarsi più efficace rispetto un protocollo senza task, con elevato livello di autogestione e scarsa centralità della piattaforma di *counseling*.
Il vantaggio del protocollo *task-based*, in confronto al *protocollo senza task*, deriva in larga parte dalla migliore possibilità di sintonizzare, su un piano di reciproca influenza, i processi di *autodeterminazione-autoregolazione* e quelli di *co-progettazione* del percorso: l'intero metodo di lavoro, con la concertazione delle procedure e dei contenuti, ha indirizzato i partner a un impegno di telecollaborazione, che è stato non solo percepito in termini di mera funzionalità della piattaforma wiki e del counselor rispetto alle attività tra pari, ma anche vissuto come parte del piacere di apprendere in eTandem, mostrandosi in diretto rapporto con le componenti endogene ma anche con quelle esogene della motivazione (Daloiso, 2011). Sulla base di questa nostra esperienza didattica, pertanto, *co-*

*progettazione* e *autodeterminazione-autoregolazione* si confermano strettamente correlati sul piano delle dinamiche di interazione, particolarmente evidenti nel legame tra il forum wiki di *counseling* e le sessioni eTandem.

Naturalmente, appare tenere aperta una riflessione sui possibili significati che assumono le parole nella teoria e sul terreno di sperimentazione didattica e di ricerca. Secondo Telles e Vassallo (2009:37) il Tandem e l'eTandem non possono essere identificati con le varie forme di "studio auto-diretto". Se "dirigere se stessi" significa "autoregolarsi in senso individualista", questa affermazione ci appare del tutto condivisibile, ma se una qualche forma di autoregolazione-autodirezione viene svolta in modo funzionale all'ambiente sociale di riferimento, governato dalla dialettica tra i due partner, allora il discorso può essere visto da un'angolatura diversa: lo "studio auto-diretto" è un'attività che, a nostro avviso, può essere integrata in un Tandem o in un eTandem, qualora venga concepito come un margine di lavoro individuale e indipendente, ma sempre organico rispetto alle finalità del progetto e coerente con il suo percorso globale. Lo studio auto diretto, a nostro avviso, può essere un momento prezioso per sviluppare nuovi spunti da condividere e discutere sia nelle sessioni di eTandem, che con la mediazione del counselor, sulla piattaforma.

Nei seguenti estratti riportiamo alcuni passaggi che segnalano l'influenza reciproca e positiva tra le attività svolte in eTandem e il forum wiki di *counseling*. I contenuti espressi sul forum da tutti e tre gli attori partecipanti, di seguito commentati (cfr. **EX 35, 36 I-II-III**), vanno pertanto ricondotti alle tracce conversazionali già analizzate in precedenza (cfr. Capitolo 3, simulazione di intervista **EX 16 I II III, 17** ).

**EXCERPT 35**

**1. Lorenzo Guglielmi tutor said (cfr. EX 16 I II III, 17)**
at 3:27 pm on Apr 30, 2011
Reply Delete
Cari Sebastiano e Milos,
ho visto che avete terminato il task per la lingua italiana, ma non vedo documenti in lingua serba. Mi potete dire a che punto siete?
Io posso dirvi come ho intenzione di procedere, ma ho bisogno del vostro contributo. Contatto nuovamente il Centro Documentazione Peppino Impastato e gli dico di mettersi in contatto con voi per fissare l'intervista. Mi sembra uno spreco non farla, dato che avete messo molto impegno a discutere sulla lingua e sui contenuti e siete arrivati a un buon prodotto finale.
A questo punto, possiamo pensare due opzioni: A) Facciamo tradurre l'intervista a Sebastiano verso il serbo, con correzione collaborativa a viva voce e via chat, così fate una sessione un po' particolare di eTandem, mantenedo il focus.
B) Completiamo il TASK III secondo le indicazioni originarie.
Mi fate sapere? Io intanto vi metto in contatto con il direttore del centro Impastato.

Lorenzo

**2. Lorenzo Guglielmi tutor** said at 4:14 pm on May 1, 2011

Reply Delete

INTERVISTA DI MILOS: APPUNTAMENTI con il CENTRO Giuseppe Impastato (100 passi)
Ragazzi, vi giro la risposta mail di Umberto Santino, che sarà il soggetto intervistato da Milos
La sua mail è csdgi@tin.it
LE DATE e gli orari proposti sono due. Il problema è che questo signore non ha Skype, per cui è necessario chiamarlo dallo Skype di Milos sul suo numero fisso. La soluzione è semplice: ci mettiamo d'accordo e Milos verrà nel kabinet in Facoltà, utilizzando il mio Skype account, che ha dentro 12 euro di credito. OK?
Fatemi sapere. Intanto ecco la risposta con le date. Appena avete deciso per la data, scrivete una risposta al signor Umberto e fate ancora una simulazione per LETTURA/USO DELLA VOCE.
un caro saluto
*"Gentile Lorenzo Guglielmi,*
*> come le dicevo non ho un indirizzo Skype.*
*> Per l'intervista telefonica potete chiamare allo*
*> 091.6259789 il 10 o l'11 maggio alle ore 11 o alle ore 17.*
*> Attendo conferma*
*> A presto*
*> Umberto Santino"*

**3. sebastiano** said

at 7:56 am on May 4, 2011
Reply Delete

Ciao Lorenzo! Mi sembra un'ottima idea di tradurre l'intervista in serbo, mi pare più interessante come esercizio e più utile ai fini della pubblicazione sul blog.

**4. Lorenzo Guglielmi tutor said**
at 7:15 pm on May 4, 2011
Reply Delete
Si potrebbe fare in questo modo: Milos intervista e poi con il file dell'intervista si fa un autodettato > Seba corregge l'intervista autodettata e traduce verso il serbo > Milos corregge la traduzione
Che ne dite?

**5. sebastiano said**
at 7:06 am on May 5, 2011
Reply Delete
Mi sembra perfetto!

Il *counselor* chiede un aggiornamento ai due partner (1.), comunicandogli di essere pronto per organizzare l'intervista, il cui testo in italiano è già stato scritto e corretto. Avendo rilevato una difficoltà a tenere il ritmo da parte dell'apprendente italiano di serbo LS, propone due opzioni: un'attività di traduzione del testo dell'intervista oppure la prosecuzione del III task secondo le indicazioni originarie. Nel post successivo, il counselor aggiorna i partner sulle possibili date per realizzare l'intervista e propone una soluzione pratica per la registrazione (2.). S. risponde al primo post, scegliendo la prima opzione e lasciando un commento sull'utilità di riformulare parte del task (3.). Il counselor risponde proponendo un procedura di svolgimento con una serie di possibili attività (4.), che riceve il consenso entusiastico del partner italiano apprendente serbo (5.). Le difficoltà nell'organizzare l'appuntamento per l'intervista permangono, ma è sempre attraverso il forum che si trova una soluzione concordata, come emerge dalla lettura dei seguenti scambi tra partner e counselor.

**EXCERPT 36 I**

**1. sebastiano said**
at 3:11 pm on May 19, 2011
Reply Delete
Cari Milos e Lorenzo, come state?
Vedo che ci siamo un po' incagliati... Ci sono notizie per quanto riguarda l'intervista? Intanto che aspettiamo, propongo di cominciare con il prossimo task, altrimenti si perde troppo tempo prezioso... che ne dite? Milos, io domani mattina sarei disponibile (anche per ripetere l'intervista, se non è già pronto il nuovo task)
Seba

**2. Bugi said**
at 7:58 pm on May 19, 2011
Reply Delete
Va bene, domani alle 10?

**3.** Lorenzo Guglielmi tutor said

at 10:29 pm on May 19, 2011
Reply Delete

RAGAZZI, PASSIAMO AL PROSSIMO TASK. L'INTERVISTA E' RIMANDATA AI PRIMI DI GIUGNO. QUESTO FINE SETTIMANA VI INVIO IL NUOVO TASK. INTANTO FATE UN POCO DI CONVERSAZIONE LIBERA, MI RACCOMANDO, PER NON PERDERE L'ESERCIZIO.

UN CARO SALUTO

LORENZO

In questa occasione è il partner NS italiano a proporre la soluzione (1.): rimandare l'esecuzione dell'intervista e iniziare il task successivo. Il partner serbo raccoglie la proposta e conferma la disponibilità a un appuntamento in eTandem per il giorno dopo (2.). Il *counselor* approva l'idea (3.) e sollecita i partner a proseguire con una o due sessioni libere in attesa che il quarto task venga caricato. Dopo un ritardo di qualche giorno nella ripresa dei lavori, i partecipanti si incontrano nuovamente sul forum per negoziare su una serie di questioni emergenti.

**EXCERPT 36 II**

**4. Lorenzo Guglielmi tutor said**
at 4:10 pm on May 31, 2011
Reply Delete
IV TASK
Cari Sebastiano e Milos,
vi avevo caricato il IV task nella cartella omonima. Se c'e' qualcosa da chiarire, fatemi sapere.
Caro Milos, per l'intervista telefonica, riusciamo a combinare al piu' presto. Non preoccuparti. Sono nuovamente a Novi Sad.
A presto
Lorenzo

**5. Lorenzo Guglielmi tutor said**
at 12:24 pm on May 31, 2011
Reply Delete

Cari Sebastiano e Milos,
cercate di mettervi d'accordo per le sessioni prossime del IV TASK. Domani Milos fara' l'intervista del III task alle 11 del mattino dall'Universita'.
Ho gia' prenotato...
Lorenzo

Il counselor invita i partner a iniziare il IV task, ma anche a manifestare eventuali dubbi e contro-proposte (4.), mentre nel frattempo il problema per fissare l'appuntamento dell'intervista si è finalmente sbloccata (5.), in modo da completare l'ultima consegna del III task in italiano. Il giorno dopo, il partner italiano interviene sul forum per fare un commento sul IV task (**EX 36 III**).

**EXCERPT 36 III**

**6. sebastiano said**
at 9:12 am on Jun 1, 2011
Reply Delete
Cari Lorenzo e Milos,
ho un problema tecnico: capisco il fascino delle storie e leggende legate a questo piatto, ma a casa mia la castradina non si fa!
Mai mangiata in vita mia! Non ho la più pallida idea di quale sapore possa avere!
Posso documentarmi per fare un lavoro solo teorico (comunque interessante) oppure si potrebbe cambiare l'oggetto della ricerca.
Ad esempio qualcosa sulla CULTURA DEL FAGIOLO!
Come questo legume proveniente dalle americhe ha conquistato le cucine veneziane e balcaniche. Su questo argomento sono più ferrato :) SI potrebbe comparare la PASTA E FASIOI con il CORBAST PASULJ, o qualche piatto analogo a base di fagioli.
Il fagiolo è piatto nazionale serbo ma anche nostro ( e non solo nella cucina veneta).
Dopo una discussione teorica sulla cultura del fagiolo ognuno di noi potrebbe cimentarsi in cucina nella preparazione del piatto. Io potrei preparare la PASTA E FAGIOLI preparando dei sottotitoli in serbo che spiegano come fare e Milos potrebbe preparare un piatto serbo a base di fagioli dando spiegazioni in italiano. Nella parte teorica si potrebbe preparare un powerpoint sull'origine del fagiolo, arricchito con credenze e leggende. Ad esempio sulle proprietà del fagiolo (la carne dei poveri!) Si potrebbe addirittura fare un powerpoint unico in due lingue, con una parte generale, una parte sul fagiolo in Serbia e una parte sul fagiolo in Italia.
Fatemi sapere, questa è solo un'idea, mi sembrava un buon collegamento tra le due culture.
Ma prima di tutto una domanda per te, Milos: TI PIACCIONO I FAGIOLI???????? Sebastiano

**7. Lorenzo Guglielmi tutor said**
at 12:10 pm on Jun 1, 2011
Reply Delete

Ok, perfetto! L'idea mi sembra buona. E il tipo di percorso resta sempre quello che avevate pensato voi. Discutetene in eTandem e mettetevi d'accordo! Ci risentiamo presto per aggiornamenti. Buona giornata!

**8. Lorenzo Guglielmi tutor said**
at 12:09 pm on Jun 3, 2011
Reply Delete
INTERVISTA DI MILOS COMPLETATA!
Cari eTandemisti,
sto per caricare l'intervista al direttore del Centro Impastato.
Grazie della collaborazione
Lorenzo
**(…)**

Nell'estratto di discussione sopra riportato, il partner italiano esprime in modo costruttivo alcune perplessità sui contenuti tematici del quarto task (6.), avanzando una proposta

alternativa e argomentandola. La *castradina* (piatto tipico della festa della Madonna della Salute a Venezia[19]) non fa parte della sua esperienza culinaria di veneziano e quindi sarebbe per lui problematico costruirci sopra un documentario coerente con l'idea originaria, elaborata assieme al collega, dei due video paralleli girati in cucina. La controproposta di task consente di mantenere comunque il focus sul confronto culinario interculturale e sul taglio gastronomico e storico-antropologico, senza snaturare il tipo di percorso originariamente concepito, come fa notare anche il *counselor* nel commento (7.). Nel frattempo il partner NS serbo realizza l'intervista in italiano e nel post successivo il counselor (8.) avvisa i partner che l'intervista, appena realizzata, sarà caricata e ascoltabile sulla piattaforma.

Dagli estratti di conversazione sopra commentati, è evidente come l'impulso a co-progettare un piano di lavoro sulla piattaforma wiki possa costituire - anche lasciando la libertà di ridefinire i task sulla base di nuovi bisogni emergenti - un valido sostegno all'*autodeterminazione* e all'*autoregolazione*. Questi due fattori chiave dell'apprendimento personalizzato vengono infatti messi facilmente in crisi da imprevisti e difficoltà organizzative esterne, le quali richiedono di coordinare gli interventi in modo da dar vita a soluzioni flessibili ed efficaci.

Nell'ambito dell'esperienza con il protocollo *task-based*, tuttavia, ci siamo anche confrontati con un possibile divario tra l'*autodeterminazione* e l'*autoregolazione* (Pellerey, 2012 : 41), nonché con gli aspetti problematici, già in precedenza evidenziati, del binomio autonomia-relazionalità (Deci e Ryan, 2002). Alcune criticità sono infatti emerse nel controllo dei partner sulla realizzazione di un prodotto coerente con le intenzioni espresse in precedenza nella diverse fasi autonome del progetto del piano di lavoro, come risulta dalle tracce sopra commentate (cfr. **EX** precedenti). I seguenti estratti di tracce conversazionali (**EX 37, 38**), sotto riportati, evidenziano come il passaggio dall'autodeterminazione all'autoregolazione possa rivelarsi alquanto delicato, poichè la possibilità effettiva di autoregolare l'apprendimento del singolo dipende anche dalla capacità del partner di fare altrettanto. Il bisogno di reciprocità interessa tanto il livello dei processi di lavoro cooperativi in eTandem che quelli delle attività svolte a casa

[19] Questo tipico piatto veneziano era stato proposto con l'intento di stimolare il confronto interculturale: la *castradina* è infatti una ricetta povera a base di cavolo verza e carne di montone, simile a certe ricette della cucina continentale balcanica. Questa pietanza è peraltro legata ai Balcani da ragioni storiche ben precise, in quanto erano proprio i commercianti slavoni a portare a Venezia la carne esiccata del montone che, durante la terribile pestilenza del 1630-31 e il conseguente isolamento della città, fu una delle rare fonti di proteine. La castradina è rimasto il piatto tipico della Festa della Madonna della Salute.

individualmente, come emerge in modo piuttosto evidente dagli estratti che commentiamo di seguito.

**EXCERPT 37 [cfr. EX 14 I e ss.]**

1 [10.44.32] S.: milos!

2 [10.44.40] S.: izvini sto kasnim *(scusami il ritardo)*

3 [10.44.45] S.: tu sam *(sono qui)*

4 [10.45.05] S.: kako si? *(come stai?)*

5 [10.45.34] S.: ja na žalost se ne osećam baš dobro *(sfortunatamente io non mi sento bene)*

6 [10.46.04] M.: ljut sam *(sono arrabbiato)*

7 [10.46.13] M.: krivo mi je što ti nije dobro *(mi dispiace che tu non ti senta bene…)*

8 [10.46.28] S.: nemoj bre da se **ljuriš** *(non essere arrabbiato, dai)*

9 [10.46.30] M.: ali moram nešto da ti pošaljem što sam pisao do sada *(…ma devo spedirti alcune cose che ho scritto finora)*

10 [10.46.35] S.: **ljutiš** *(autocorrezione ortografica)*

11 [10.46.51] M.: pa mislio sam da se nećeš ni pojaviti *(ma pensavo che non ti saresti nemmeno fatto vivo)*

12 [10.47.07] S.: ne, ne, hajde *(no, no, dai)*

*(Messaggio scritto precedentemente all'inizio della chat ma arrivato in ritardo a S., in quanto aveva il pc spento)*

13 [10.47.10] M.: *È stato un brutto scherzo, per il primo aprile, di svegliarmi alle 10 di matina. Ma seriamente non sono contento con tuo comporto perché avrò l`esame la prossima settimana, doppo andrò a casa mia e non vorrei abandonare questo proggetto perché è importantissimo per Lorenzo. Devo andare fare qualcosa adesso ma potremmo parlare al pomeriggio. Se potresti, guardi un po` il film Šišanje (o Skin in inglese) è facile trovarlo sul Youtube, o il film croato Metastaze.*

*A presto*

Lo studente serbo è chiaramente contrariato dall'atteggiamento del partner italiano e lo richiama alla responsabilità sia nei riguardi del *counselor* (componente formativa e istituzionale del progetto), che del lavoro sulla propria lingua obiettivo, invitandolo a guardare i filmati in lingua serba e croata da lui suggeriti per lo svolgimento del II task.

M. ha infatti percepito il minor grado di impegno di S., non tanto come facilitatore madrelingua, ma come studente capace di prendersi le proprie responsabilità. Il fatto che il task preveda la realizzazione in parallelo di due prodotti, in entrambe le lingue e sullo stesso nucleo tematico, fa sì che un eccessivo dislivello tra i partner nel ritmo del lavoro svolto individualmente a casa, funzionale alle interazioni in eTandem, possa creare degli squilibri nella reciprocità, con un'influenza negativa sullo spazio di autoregolazione. Il motivo è semplice: se uno dei due partner dedica troppo tempo in meno dell'altro all'argomento nella propria LS obiettivo, c'è il rischio di perdere terreno su quella componente di riflessione *interculturale* e *intertestuale* data dal task, la quale risulta

importante per sintonizzare la conversazione in eTandem e l'elaborazione del prodotto finale.

Una simile problematica a livello relazionale è stata riscontrata anche nel secondo studio di caso, sebbene ci risulti osservabile solamente attraverso alcune interazioni tra counselor e partner, ricollegando una traccia di discussione dal forum wiki con una serie di e-mail private.

**EXCERPT 38**

1. Cari Daria e Velimir,

mi sembra che vi siate un poco persi negli ultimi tempi. Ci potreste aggiornare per favore? Quali sono le difficoltà in questo III Task?

Lorenzo

**2. daria.costantini@gmail.com said**

at 11:14 am on May 8, 2011

Reply Delete

colpa mia in realtà credo...ho un pò di difficoltà a trovare i testi delle canzoni neomelodiche in italiano! ce ne sono ma non sono quelle davvero significative

**3. Lorenzo Guglielmi tutor said**

at 9:32 am on May 9, 2011

Reply Delete

Daria, secondo me puoi anche prendere un paio di canzoni in napoletano e farti aiutare a tradurle. E' interessante anche per chi non ha piena percezione della ricchezza delle lingue in Italia. Fammi sapere come posso aiutarti. Se hai bisogno di un traduttore, te lo procuro...

Lorenzo

4. Martedì 24 maggio 2011, 17:41

[Nessun oggetto]

**Da**"Velimir Mladenovic" <velimirmladenovic@gmail.com>

**A:** "Lorenco" <loreguglie@yahoo.it>

Profesore,

da li ste se culi sa Darijom? Ne znam ni da li smo zavrsili II zadatak.

*(Lei ha per caso sentito Daria? Non so nemmeno se abbiamo portato a termine il secondo lavoro)*

Ja sam njoj i drugi put poslao svoj tekst i nista mi ne odgovara. *(Ho mandato a Daria pure una seconda volta il testo che ho scritto, ma non mi sta rispondendo)*

Pozdrav, *(Saluti)*

*5.*

Martedì 24 maggio 2011, 21:16

**Da:**"Lorenzo Guglielmi" <loreguglie@yahoo.it>

**A:**"Velimir Mladenovic" <velimirmladenovic@gmail.com>

Effettivamente ho notato che Daria ultimamente è assente. Fammi rispondere sul Forum.

Da domani sera sono a Novi Sad.

Mi dispiace che le cose stiano andando in questo modo.

Lorenzo

**6. missiva da belgrado**
Mercoledì 25 maggio 2011, 22:41

**Da:**"Daria Costantini" <daria.costantini@gmail.com>

**A:**"Lorenzo Guglielmi" <loreguglie@yahoo.it>

Ciao Lorenzo,
mi ha detto Sandra che vi siete visti :-)
Mi dispiace ma stavolta ti scrivo per dirti che non riesco a stare
dietro al teleTandem, un pò per mancanza di organizzazione personale
(mai avuta non so se mai imparerò ad avercela) un pò perchè mi manca
un pò di voglia sinceramente. Mi dispiace far naufragare così un pezzo
di progetto e mi dispiace di non avertelo detto prima ma ogni giorno
pensavo: Oggi finirò di scrivere quel pezzo e invece vedo che non vado
avanti.
Spero che a parte il mio caso il progetto vada avanti con successo!
Scusa scusa ancora

Daria

Questi tre scambi privati di e-mail sono successivi al primo post del *counselor* (1.) e alla difficoltà manifestata dalla studentessa italiana sul forum (2.) non seguita da alcun *feedback* del partner serbo, il quale però segnala via mail al counselor (4.), a distanza di oltre due settimane, la scarsa partecipazione della ragazza, lasciando trapelare un calo motivazionale e un probabile disagio nei rapporti tra i due. La scelta da parte di entrambi di comunicare via e-mail con il *counselor*, con ventiquattro ore di distanza l'uno (4.) dall'altra (6.) e con due mail separate e senza reciproci punti di contatto nei contenuti espressi, è il secondo segnale di un probabile conflitto in corso: la forma della lettera consente infatti di esprimere al *counselor*, in modo riservato, delle questioni che,

evidentemente, non si ritiene di poter più condividere con il partner, ma è anche probabile che una parte del problema venga lasciato del tutto fuori dal processo di mediazione. Lo studente serbo esprime un certo disappunto verso il mancato rispetto di un impegno (4.), senza accennare ad altri fattori nel proprio discorso, mentre la studentessa italiana rinuncia al progetto e si scusa (6.), assumendo su di sé, non senza una certa enfasi, tutte le responsabilità, forse per dissimulare un problema legato a difficoltà di comprensione reciproca e a comportamenti poco graditi, dei quali non intende rendere partecipe il *counselor*. L'esistenza di un "problema drammatizzato" è un'ipotesi che, peraltro, risulta plausibile se guardiamo all'improvviso interrompersi della partecipazione sul forum dopo l'ultimo post della partner italiana (2.) e la successiva risposta del counselor (3.)[20].

Un possibile evento scatenante il conflitto potrebbe essere legato a un problema di autoregolazione e di conflitto tra autonomia e relazionalità, emerso proprio sul terreno del metodo di studio. Al di là delle ragioni espresse ufficialmente, non è infatti da escludere che la partner italiana abbia perso la motivazione anche a causa di un probabile utilizzo del traduttore automatico dal parte del NNS, come abbiamo segnalato nell'analisi dei contenuti (cfr. **EX C**) delle tracce scritte.

Il counselor non ha ritenuto opportuno approfondire i motivi dell'abbandono del progetto proprio per volontà di rispettare le sfere private e l'autonomia dei due soggetti adulti, evitando che l'attenzione fosse scambiata per invadenza.

Nel confronto tra i due studi di caso, pur tenendo in considerazione le profonde differenze nel modo di personalizzare l'apprendimento, la componente serbofona ha espresso un potenziale autoregolativo maggiore rispetto alla componente italofona, almeno nel primo studio di caso. I motivi di questa maggiore capacità di autoregolarsi, a nostro avviso, sono da ricondurre al fatto che la valenza curricolare dell'eTandem per gli studenti del lettorato di italiano dell'Univeristà di Novi Sad ha giocato un ruolo comunque importante nel sostenere la motivazione e nel responsabilizzare i soggetti partecipanti. Tale potenziale, come evidenziato dalla tracce sopra commentate (**EX 37, 38**), ha tuttavia trovato, nel suo porsi in atto, un freno nell'eccessiva discontinuità nella partecipazione dei due partner italiani, nel permanere della difficoltà a stabilire gli appuntamenti, nonché in tutta una serie

[20] Il patto formativo prevedeva, in entrambi i protocolli, un "codice etico" nelle relazioni: in caso di rinuncia o sopravvenuta impossibilità a partecipare, gli apprendenti sono tenuti ad avvisare in tempo le loro controparti, per non lasciare in sospeso *partner* e *counselor*. La rinuncia della studentessa a continuare il proprio progetto ha comportato una ricerca di nuovi partner apprendenti lingua serba, andata a buon fine, ma senza possibilità di una reale prosecuzione del lavoro, soprattutto a causa di successive difficoltà nel calendarizzare gli incontri e sintonizzare la nuova coppia.

di problemi legati al coordinamento tra i partecipanti rispetto all'obiettivo comune di costruzione del blog e al calendario di impegni semestrali nella classe di lingua (cfr. Aree di Criticità, par. 4.2).
Inoltre, è bene considerare per il secondo studio di caso la probabile incidenza di fattori aggiuntivi di conflittualità interpersonale, non emersi né in sede di sessioni eTandem né in sede di forum, ma ipotizzabili sulla base dei comportamenti (cfr. **EX 38**) e dell'analisi delle tracce **(EX C)**.
E' infine opportuno segnalare come un sistema di valutazione basato su un punteggio dato a priori, senza criteri né controllo e solo in virtù della partecipazione, possa non avere alcun potere deterrente nei confronti di eventuali *escamotages* poco corretti come l'utilizzo del traduttore automatico.
Tutte queste questioni, così come il principale nodo problematico dato dall'asimmetria tra le due componenti del progetto (curricolare vs extracurricolare) e delle ricadute negative sul rapporto di reciprocità, troveranno uno spazio di maggiore approfondimento nell'analisi delle aree critiche del progetto (cfr. Aree di Criticità, par.4.2).

*Presenza di sfide piuttosto che di obiettivi di apprendimento*. Siamo dell'avviso che le sfide, nel caso dell'apprendimento delle lingue straniere con soggetti adulti, per potersi trasformare in uno stimolo all'autonomia piuttosto che in esperienze demotivanti, vadano comunque rapportate a una (auto)percezione-valutazione realistica del livello di competenza comunicativa, delle potenzialità e dei peculiari tratti caratteriali, psicologici e cognitivi degli apprendenti, oltre ad essere rispondenti nei contenuti, sia linguistici che non, ai loro bisogni ed interessi. L'apprendimento in eTandem, inoltre, ricade fuori dagli schemi del rapporto docente-allievo dei contesti formali e per questo si presenta, già di per sé, come una modalità potenzialmente molto sfidante sul piano comunicativo e cognitivo che necessita di una cornice minima di lavoro con un insieme esplicito, coerente e condivisibile di possibili obiettivi, procedure e attività.
Tra la sfida, i cui contenuti sono pensati per *pro-vocare* ("chiamare fuori", "spingere in avanti"), e la sua ricezione sul piano individuale e relazionale (psicologico, sociale e cognitivo) da parte dei partner, è dunque importante che venga creato uno "snodo logistico-organizzativo" fatto di diverse chiavi di interpretazione, indicazioni operative per la soluzione dei problemi, momenti di autovalutazione delle proprie competenze e del proprio operato, macro-obiettivi di apprendimento e modalità di procedere. Tutto ciò va

sotto la voce del supporto e appartiene all'idea, già menzionata in precedenza, di "livello perimetrale" di scaffolding rispetto alle competenze strategiche messe in atto dai discenti nel proiettarsi sui possibili percorsi, scegliere e realizzare soluzioni.

Il primo protocollo, senza task, prevedeva che gli obiettivi fossero autodeterminati dagli apprendenti, mentre nel secondo la loro definizione è avvenuta in due fasi logicamente concatenate, attraverso il II task o "meta-task" (nucleo centrale delle attività di co-progettazione *in itinere*) e con la creazione, proposta-discussione, somministrazione dei task successivi da parte del *counselor*, sulla base delle indicazioni fornite dai partner con lo svolgimento del "meta-task". Nel protocollo *task-based* gli obiettivi di apprendimento sono stati esplicitati con maggiore ricchezza di dettagli e nitidezza rispetto al *protocollo senza task*, sebbene in modo poco affine ai classici paradigmi didattici della classe di lingua: dal momento che ogni task prevedeva un lavoro autonomo su base conversazionale intorno a diversi generi testuali, riconducibili a un topic centrale concordato tra i pari, non sarebbe stato opportuno stabilire con precisione e a priori, a differenza di una Unità didattica o di apprendimento, quali elementi del *syllabus* avrebbero dovuto far parte del processo e del prodotto finale. E' questa la considerazione che ci ha fatto optare per task di tipo tendenzialmente *unfocused* anziché *focused* (Ellis, 2003; cfr. Capitolo 2 par. 2.1), ossia per compiti che non costringessero a utilizzare determinate forme e strutture linguistiche anziché altre, ma lasciassero la libertà di conversare e negoziare la lingua da mettere in atto (Mullen, Appel, Shanklin, 2009).

Una conversazione eteroguidata, con una sorta di prescrizione delle strutture e funzioni linguistiche da mettere in atto, d'altro canto, avrebbe finito per snaturare l'impianto originario dell'eTandem, trasformandolo in qualcosa di diverso.

L'idea di fondo è quella che gli obiettivi linguistici non siano del tutto predefinibili e prevedibili in termini di acquisizione, ad esempio, di nuovi elementi grammaticali o lessicali, ma vadano a delinearsi, attraverso la co-costruzione e lo svolgimento dei task, nella cornice dei percorsi esperienziali e comunicativi: i partner hanno la libertà di creare il proprio prodotto finale, decidendo di volta in volta quali aspetti della lingua già acquisiti o in corso di apprendimento potranno o dovranno reimpiegare, recuperare, rinforzare e quali nuovi *input* linguistici, invece, sarà opportuno introdurre e far diventare parte stabile del discorso.

Questo aspetto dell'impostazione del task va, infine, ricondotto alla nostra riflessione originaria (Capitolo 1, par. 1.2.3) sulla poca compatibilità tra la teoria krasheniana

dell'*input comprensibile* e le metodologie dell'eTandem. La distanza fisica, non del tutto compensabile con l'uso del video (il cui utilizzo, peraltro, presenta non di rado problemi tecnici di segnale e interferenza con l'audio), l'intenso livello di dialogicità implicita nel medium e l'impossibilità di replicare all'interno dei canali sincroni e quasi sincroni un certo tipo di format didattico sul genere Unità di apprendimento o di Unità didattica comportano, infatti, due principali conseguenze nell'apprendimento, sia del facilitatore NS che del discente NNS:

- spingono il partner NS a continui adattamenti discorsivi (lessicale, morfo-sintattico, sovrasegmentale, ecc.) rispetto all'output e al livello percepito di competenza del NNS, ma non gli consentono di esercitare un controllo sugli input e sulle testualità paragonabile, per modalità ed efficacia, a un insegnante nella classe di lingua o a un contesto in presenza;
- valorizzano il ruolo dell'output del NNS, controbilanciando, attraverso il dialogo e il confronto, le eventuali difficoltà del controllo dell'input e favorendo un lavoro attivo sull'*interlingua*.

Come abbiamo avuto modo di osservare nel corso della nostra analisi, lo stile di comunicazione, in generale, è stato molto caratterizzato dall'uso della metalingua, attraverso un processo continuo di negoziazione dei significati e riflessione linguistica che, sul piano della comunicazione, mira alla ricerca dell'efficacia, mentre su quello dell'*interlingua* assume la forma di una verifica, implicita o esplicita, delle ipotesi da parte dell'apprendente. Nel complesso, entrambi questi aspetti si sono coniugati sul livello della competenza pragmalinguistica, ma tutto l'insieme di tendenze è emerso in modo particolarmente interessante con i task "spontanei", nel corso della sperimentazione del *protocollo senza task* e nel primo studio di caso e, successivamente, con il protocollo *task-based*. I task hanno infatti promosso un mutamento nella percezione del rapporto tra *fluenza* e *accuratezza* in relazione al compito da svolgere, con esiti spesso contrastanti. Se mettiamo a confronto le attività di traduzione collaborativa via chat dei due studi di caso con altri tipi di task (cfr. **EX 26 I-II vs EX A EX B**), le prime fanno emergere, per esempio, una quasi totale trascuratezza sul controllo sulla scrittura, sulla correttezza ortografica, finanche su quella morfosintattica, anche nei passaggi routinari del dialogo, in quanto il focus si sposta sulla riflessione metalinguistica. L'attività stessa di traduzione in eTandem,

tuttavia, oltre a presentare una serie di limiti oggettivi nei metodi di svolgimento, ha comportato un lavoro esclusivamente tra pari, su testi o porzioni di testi, con una produzione linguistica non finalizzata ad altri contesti e interlocutori esterni. La traduzione è pertanto un tipo di task alquanto particolare nel panorama della sperimentazione.

Ci preme comunque sottolineare che la maggior parte dei task ha creato delle situazioni tra i partner nelle quali il "farsi capire" dall'altro, pur non perdendo la sua importanza, non sia più il criterio unico e dominante nel valutare l'efficacia comunicativa, l'economicità-opportunità della correzione e dei meccanismi di riparazione all'interno del discorso. Tramite lo svolgimento del task e il contatto con una maggiore varietà di generi testuali, il discorso dei partner si apre a situazioni comunicative potenziali, verosimili oppure autentiche e imminenti, che richiedono un diverso grado di accuratezza nell'impiego di lessico e di differenziazione dei registri e delle funzioni. Il senso di efficacia del comunicare viene dunque messo positivamente in crisi, proiettando la conversazione su scenari comunicativi più complessi e lontani dal più immediato contesto interpersonale. La natura sfidante del task impone ai partecipanti di operare degli aggiustamenti nell'equilibrio tra la *fluenza* e l'*accuratezza*, superando la dicotomia tra *focus on form* e *focus on meaning*.

Sotto questo punto di vista, l'eTandem è pertanto un tipo di ambiente che si presta ad essere interpretato da diversi punti di vista, dalla teoria dell'*output comprensibile* (Swain, 1985, 1995; Swain e Lapkin, 1995) all'interazionismo di Long (1983, 1986, 1996) e, in generale, al socio-costruttivismo (Donato, 1994; Lantolf, 2000; Lightbown e Spada, 2006)

Nel caso della metodologia task-based, per esempio, abbiamo privilegiato per ogni task dei macro-obiettivi pragmalinguistici ("imparare a fare con la lingua"), inquadrati all'interno di un modello di svolgimento-percorso dotato di fasi logico-sequenziali, consigliato dal counselor ma non obbligatorio, nella prospettiva di produrre uno o più testi con determinate caratteristiche di genere. All'interno della cornice di lavoro del task, sono poi stati i partner a revisionare e interpretare in modo critico e autonomo tale modello e, quindi, a negoziare e definire obiettivi ulteriori e più specifici di apprendimento, spostando di volta in volta il focus da certi aspetti linguistici e/o di contenuti ad altri, a mano a mano che avanzavano nello svolgimento del task. Riportiamo di seguito e commentiamo due estratti significativi dell'attività di simulazione dell'intervista e revisione del testo da parte di M.&S.:

**EXCERPT 39 I** (*S. attira l'attenzione di M. sui tratti sovrasegmantali del discorso mentre simulano la situazione dell'intervista*)

1 M. Eh ;-) Guardando il film I Cento Passi, avevo l'impressione che le donne fossero in una posizione di inferiorità. E' migliorata la situazione ai giorni nostri in Sicilia?

2 S. Bene! Attenzione, fai una pausa dopo inferiorità.

3 M. uhm uhm

4 S. Erano in una posizione di inferiorità. E aspetti.

5 M. sì

6 S. Puoi anche dire "Mi piacerebbe…volevo domandare…Mi piacerebbe sapere. Oppure anche senza niente. Poi dici "E' migliorata la situazione ai giorni nostri in Sicilia?". Cerca di parlare più lentamente, non come se leggessi, ma come se in quel momento ;-) ti venisse in mente questa cosa…

7 M. Eh, sì…Guardando il film I Cento Passi avevo l'impressione che le donne fossero in una posizione di inferiorità. E' migliorata la situazione ai giorni nostri in Sicilia?

8 S. Ben, bravo, bene bene bene, perché sennò sai sembra sembra proprio che tu leggi il testo in maniera meccanica, invece se fai delle belle pause, in italiano sì devi fare pause tutto il tempo

9 M. come , come se non legg…legg…leggela…

10 M. leggessa

11 S. leggessi

12 M. leggessi sì

(…)

**EXCERPT 39 II** *(cfr. EX 24-25 S. cerca di attirare l'attenzione di M. sulla pronuncia corretta di "qui" e "qua")*

1 S. ;-) anche è per esempio in Serbia, l'oca, l'anatra, che verso fa?

2 M. l'oca, sta je "oca"? *(Che cos'è l'oca?)*

3 S. oca, l'oca ;-)

4 M. come si chiama l'oca, tipo paperino, no un secondo…kacka?

5 M. eh…?

6 S. no, guska…

7 M. ah, sì ;-)

8 S. che verso fa l'oca in Serbia? Il verso, gli animali fanno i versi…

9 M. ah, come…

10 S. che verso fa?

11 M ga ga

12 S. no, è diverso…eh, l'anatra?

13 M. ehhh?

14 S. sai cos'è un'anatra?

15 M. no

16 S è simile a un'oca però più piccola

17 M. ah…patka

18 S. patka patka

19 M. (trascrive: *anatra*) … ehm, pa pa

20 S. pa pa

21 S. perché da noi fa "qua qua"

22 M. ah

23 S. qua qua

24 M. sì, come in inglese! Qua!

25 S. E' così che devi dire questo qua qua

26 M. qua qua qua qua ;-) ;-)

(…)

27 S. ma puoi dire, *passiamo alla prossima domanda*, *vorrei*, *mi piacerebbe parlare delle relazioni delle relazioni tra le diverse famiglie mafiose*. Quali relazioni hanno le diverse famiglie mafiose tra di loro in Italia, in Sicilia e in Italia. Si battono per il territorio o collaborano contro i carabinieri per esempio…

28 M. ehm, quali quali …***qua***.. ***qua qua*** *(riprende il verso dell'anatra)*…;-)

29 S. bravo quali, bene bene

30 M. Quali relazioni hanno le diverse famiglie mafiose tra di loro in Italia? Si battono per i territori o collabòrano contro i carabinieri? Collabor…

31 S. Attenzione co**llà**borano

32 M. collaborano…collaborare… ahh… si battono per i territori o collaborano contro i carabinieri?

(…)

I due estratti di conversazione in Skypecall (**EX 39 I-II**), da noi trascritti, evidenziano a livello di metalinguaggio la possibilità di condurre un'attività di simulazione operando, oltre a una revisione dei contenuti del testo (in questo caso si tratta di un'intervista), un esercizio complesso che interessa sia aspetti formali morfosintattici più raffinati, come l'uso dei connettivi e i meccanismi retorici (coesione del discorso, **EX 39 II,** 27-30), che aspetti fonetici (pronuncia **EX 39 II,** 1-23; 24-26-28) e paralinguistici (tratti prosodici – sovrasegmentali, **EX 39 I**, 1-8), con l'obiettivo di lavorare sulle sfumature di senso del messaggio percepibili da terzi, in modo da facilitare l'efficacia comunicativa con il futuro interlocutore.

La natura flessibile dell'apprendimento in eTandem e la presenza di situazioni sfidanti non va pertanto confusa con un ridimensionamento del ruolo e dell'importanza di lavorare per obiettivi.

Nel contesto dei risultati della nostra ricerca e degli estratti di conversazione sopra riportati, ci sembra interessante aprire alcuni spunti di riflessione suggeriti dalla "teoria del flusso" o dell' "esperienza ottimale" di Csikszentmihalyi (1990), incentrata sui concetti di *sfida* e *motivazione*. Secondo le indagini condotte da questo psicologo, quando l'individuo viene coinvolto in esperienze sfidanti capaci di sollecitare in modo efficace la sua motivazione intrinseca, presenta il fenomeno psichico e comportamentale definibile come *flusso* e corrispondente a uno stato di concentrazione "totalizzante" e positivo: all'interno di una sintesi virtuosa di azione, riflessione e consapevolezza, i processi attentivi si

focalizzano al massimo sull'attività, selezionando ed escludendo i diversi stimoli a seconda della pertinenza con i compiti da svolgere, fino al punto che la stessa percezione dello scorrere del tempo ne risulta sensibilmente modificata (ibid.). L'idea di *flusso* o *esperienza ottimale* ci appare particolarmente significativa in quanto:

- si presta a descrivere la condizione psichica, cognitiva ed emozionale di alcuni passaggi conversazionali in cui ci siamo imbattuti nel corso della nostra analisi, con particolare riferimento alla densità e varietà di indicatori metalinguistici e all'intreccio di molteplici funzioni discorsive in spazi relativamente contenuti in termini di numero di battute;
- si integra con i concetti di *autodeterminazione* e dell*'autoregolazione*, costituendone una possibile chiave interpretativa, soprattutto sul piano concreto e fenomenologico degli effetti dell'apprendimento autoregolato;
- si ricollega a quanto di recente ha affermato Krashen (2011) in tema di qualità dell'input, che deve essere non solo comprensibile, rilevante e interessante, ma anche "compelling" ovvero "irresistibile". Krashen sottolinea come il "compelling input" possa condurre al *flusso* o all'*esperienza ottimale*, per cui il desiderio cosciente di apprendere (non la consapevolezza) scompare per lasciare spazio a un'acquisizione che semplicemente accade, in modo natuale, inatteso e indipendente da un premedidato interesse a migliorarsi (ibid.).

Le riflessioni di Krashen sulla relazione tra *compelling input* e *flusso* o *esperienza ottimale* si riferiscono, oltre alla psicologia di Csikszentmihalyi (1990), anche alle opere *Lost in the book* di Nell (1988) e al recente *Reading Zone* di Atwell (2007), e a casi interessanti di esperienze di studio sulla lettura autonoma in lingua straniera e di attività di ascolto-comprensione (tipo *storytelling* o visione di film), sebbene in contesti di apprendimento con soggetti non adulti. Krashen lascia intendere come il focus del suo interesse ricada sempre più sul piano della comprensione che su quello dell'interazione e della produzione: la fonte dell'input generativa di un'esperienza simile al *flusso ottimale* proviene da un testo scritto o, per esempio, da un input audiovisivo che "cattura completamente i sensi", in una situazione di autoapprendimento oppure di somministrazione controllata da parte di un docente.

E' evidente che il nostro contesto di eTandem è, sotto questo punto di vista, poco comparabile, in quanto incentrato sull'interazione input-output, sulla spinta a produrre per verificare la comprensione e sull'alternanza di *due lingue-due persone* adulte che non sono docenti e non possono esercitare un controllo paragonabile alla classe o alle situazioni di autoapprendimento. Quello che resta, a nostro avviso da dimostrare, è come l'esperienza del flusso possa escludere a priori il monitor e il focus on form, generando un "apprendimento naturale", non cosciente, per il semplice fatto che gli input risultano di grande coinvolgimento per il lettore o, nel nostro caso, per il parlante.

Nell'estratto di conversazione sopra riportato, abbiamo due partner (cfr. EX 39 I-II) che appaiono coinvolti in un'esperienza che sembra ricalcare l'idea di *flusso ottimale* (Csikszentmihalyi, 1990) e, comunque, dimostrano come ci si possa concentrare a lungo su un un'attività di correzione complessa, sui contenuti e sulla forma del testo, che comprende anche esercizi ripetitivi sulla pronuncia e sui tratti sovra segmentali, senza però accusare il calo di motivazione che ci si potrebbe attendere come esito di un'attività all'apparenza meccanica.

L'analisi della conversazione tra i due partner, nell'esempio di cui sopra, stimola sul piano glottodidattico una serie di ulteriori considerazioni, riferite sia alla teoria e che ai fattori influenti del contesto della sperimentazione:

- l'assenza di un qualsiasi intervento del *counselor* in merito al come bisognerebbe conversare in eTandem e la fragilità dell'intero impianto valutativo del progetto (fattore critico del punteggio positivo garantito a priori per la partecipazione) ci portano a credere che, nell'esempio sopra riportato, sia stata soprattutto la motivazione intrinseca ad essere primariamente coinvolta, manifestandosi come piacere di simulare la situazione dell'intervista con il partner NS, nella prospettiva sfidante di condurla in prima persona. Anche una sfida che porta ad attività ad elevato carico sul piano cognitivo può dunque essere svolta nell'assenza di fattori di stress negativo;
- pur ritenendo che l'apprendimento e l'acquisizione non costituiscano un *aut-aut* dicotomico ma due circuiti interdipendenti (Santoro, 2010), esposti a una continua destabilizzazione e riequilibrio (Vergnaud, 1990; 2000) per effetto della variabilità delle sfide comunicative generate dall'ambiente, riteniamo che l'ipotesi del *filtro affettivo* (Krashen, 1985:100) potrebbe essere letta anche alla luce del contesto

eTandem: la natura conversazionale della relazione tra pari e l'alternanza delle lingue nel rapporto NS-NNS sono principi necessari, ma di per sé non sufficienti, a promuovere stati psicologici favorevoli ad acquisire o apprendere. Fattori di stress psicologico e relazionale e/o di input eccessivamente al di sopra del livello di acquisizione del NNS se non compensati da adeguati meccanismi di riparazione (non solo sul piano meramente linguistico, ma anche su quello del contenuto dei messaggi e dei comportamenti) possono, per esempio, contribuire all'innalzamento del filtro affettivo, con il risultato che, prima ancora dell'apprendimento o dell'acquisizione, viene compromessa la disponibilità a negoziare;

- nell'estratto sopra riportato, abbiamo l'esempio di un NNS che in realtà è in grado, in linea di massima, di riconoscere la differenza tra un modello di pronuncia e prosodia straniero e i vari modelli producibili da parlanti madrelingua oltre ad essere consapevole che per condurre un'intervista orale, bisogna saper usare la voce, ma presenta tuttavia un "problema" di produzione orale. La spontaneità con cui l'apprendente si lascia condurre nelle attività di ripetizione, mirate soprattutto a un miglioramento sui tratti sovrasegmentali del monologo orale, è interpretabile come riflesso di un fattore di consapevolezza intercettato dal partner. Il partner NS non fa altro che spostare il focus attentivo su un aspetto dell'apprendimento che, in realtà, rappresenta un suo bisogno emergente, facilitando i processi di *autodeterminazione* e *autoregolazione*;
- la consapevolezza delle differenze prosodiche e di pronuncia è uno dei tanti fenomeni che ha a che fare con la capacità di comprensione e denota un certo grado di sviluppo nelle abilità di ascolto e nelle competenze metalinguistiche. La comprensione, tuttavia, non comporta l'immediata capacità di riprodurre certi suoni. C'è infatti una naturale ed evidente dicotomia, più o meno marcata, tra il momento della comprensione e quello immediatamente contiguo della produzione, tra l'input recepito e compreso e la capacità di produrre un output corrispondente.

Per i motivi sopra elencati, pensiamo sia legittimo ritenere che, se manteniamo la distinzione tra *apprendimento* e *acquisizione*, l'apprendimento non abbia solo un'importante funzione di *monitor* ma costituisca un vero e proprio terreno su cui lavorare in modo motivante e con la prospettiva che si generino situazioni successive di acquisizione. Inoltre, riteniamo che anche il patrimonio linguistico acquisito in precedenza

attraverso situazioni di apprendimento formale venga inevitabilmente (e positivamente) destabilizzato dai contesti comunicativi di natura informale, che ripresentano quella stessa serie di input in vesti e combinazioni del tutto ignote o tali da necessitare quelle disambiguazioni di senso che solamente la competenza metalinguistica e l'uso del metalinguaggio possono apportare. Sotto questo profilo, l'eTandem può costituire un'occasione per creare situazioni comunicative "ponte" tra i contesti formali e più "embedded" della classe e l'imprevedibilità dei contesti extra-didattici e informali del mondo esterno, favorendo, prima ancora che l'acquisizione della lingua, l'apprendimento di una *forma mentis* rispetto alle sfide linguistiche di entrambi.

*L'autovalutazione.* Nel protocollo senza task l'autovalutazione era prevista come un processo riflessivo (individuale o eventualmente in coppia) condotto con strumenti predefiniti o in alternativa creati dai partner, ma sempre e comunque autogestiti. La pressochè totale assenza di utilizzo di questi strumenti ha fatto sì che nel successivo progetto *task-based*, data una previsione realistica sul futuro carico di impegni e sull'inefficacia dei diari e delle griglie, i docenti abbiano rinunciato a riaggiornarne la forma e riproporne l'uso. Il lavoro esplicito sull'autovalutazione, pertanto, è stato deliberatamente abbandonato, temendo che potesse degenerare in un fattore demotivante. Da parte invece dei docenti la valutazione si è espressa, da un lato, su un piano formativo, attraverso interventi sul forum di *counseling* della piattaforma wiki, mentre dal lato sommativo, per la parte curricolare del progetto e in entrambe le sperimentazioni, è stata fissata istituzionalmente dalla docente locale con 20 punti assegnati agli studenti serbi in ragione della loro partecipazione.
Data l'evidente problematicità di tutti questi fattori nel contesto specifico, l'argomento della valutazione e dell'autovaluzione viene trattato in modo più approfondito nel paragrafo sulle aree criticità (par.4.2), in ragione della profonda ricaduta che questo aspetto ha avuto sui risultati e sulla qualità dei dati e di un evidente legame diretto sia con la motivazione che con il contesto, del tutto atipico, di asimmetria tra la componente curricolare (serbofona) e la componente extracurricolare (italofona) del progetto.
Nell'insieme dell'esperienza di sperimentazione di apprendimento in eTandem, se consideriamo le profonde differenze nei diversi esiti di personalizzazione dell'apprendimento e di rapporti con il *counseling*, il vero comune denominatore per

entrambi gli studi di caso può essere identificato nel valore dell' autenticità, sia nel senso dei materiali fruiti e prodotti, che della qualità nella comunicazione.

### 4.1.4 Dal materiale autentico all'autenticità, attraverso la valorizzazione del confronto interculturale e inter-testuale

L'ampio dibattito glottodidattico sul significato di "materiale autentico" nella classe di lingua ci pone di fronte alla questione delle diverse prospettive che possiamo avere in base alle teorie, intese come concezioni della lingue, agli approcci di riferimento (Balboni, 2012) e alle numerose variabili contestuali (L2, LS, profilo apprendenti, curricolare vs non curricolare, ecc.). L'autenticità è evidentemente un concetto già di per sé alquanto problematico: anche nel momento in cui fosse possibile utilizzare un testo autentico con degli apprendenti, senza alcuna forma di elaborazione didattica, ci troveremmo comunque di fronte a un bisogno inevitabile di mediazione del suo contenuto con il contesto della classe, che è una rete di relazioni culturalmente (e istituzionalmente) caratterizzata. Si tratterebbe pertanto di una risposta alla naturale esigenza di negoziare e attribuire un significato ai materiali.

Sull'autenticità si assumono spesso atteggiamenti piuttosto estremi. Da un lato, si pensa che portare il materiale linguistico autentico in classe sia necessario per promuoverla, mentre dall'altro i detrattori sostengono che un testo può essere autentico solo nel suo contesto originario di fruitori parlanti nativi. Un manuale di istruzioni di una lavatrice in lingua serba, su queste basi sarebbe autentico a Belgrado, ma non a Venezia nella classe di serbo LS. Secondo Widdowson (1990:46) c'è a questo proposito un equivoco di fondo in questa visione, in quanto tendiamo a confondere le finalità e i mezzi, partendo dall'assunto che insegnare le lingue per comunicare equivale a insegnare le lingue come comunicazione. Il concetto di autenticità, in realtà, può sfuggire a entrambe le situazioni, perché in entrambi i casi sono i destinatari a incontrare o meno le intenzioni di chi ha prodotto il testo (Widdowson, 1990) e tale incontro non è mai qualcosa di scontato. Se facciamo un passo indietro, forse è meglio considerare le variabilità delle situazioni e delle diverse comunità di parlanti (al di là delle distinzioni tra LS, L2, lingua etnica, lingua madre), per riflettere come quello stesso manuale di istruzioni potrà avere un significato diverso e una diversità di implicazioni comunicative anche in Serbia, a seconda dell'

"enciclopedia del mondo" del lettore e della situazione che si va a creare nel contesto: l'operaio che ha costruito la lavatrice o l'ingegnere elettronico che l'ha progettata avranno, per esempio, una padronanza delle forme linguistiche e dei contenuti che consentirà loro una comprensione qualitativamente molto diversa dallo studente di un altro settore estraneo, che magari *riconoscerà* anche tutti i significanti nella loro forma microlinguistica, senza però *conoscere* molto dei significati sottostanti. Lo studente madrelingua, pertanto, avrà meno probabilità di risolvere da solo determinati problemi di funzionamento del mezzo.

E' evidente che il contenuto di un testo autentico è qualcosa che richiede sempre e comunque una mediazione in misura più o meno complessa all'interno di un contesto di parlanti. Sono infatti i parlanti a riconoscere o meno il senso di un testo, convalidandolo nella sua autenticità. Se torniamo alla classe di lingua, Claire Kramsch (1993 : 179) sostiene che negli apprendenti può anche esservi la piena consapevolezza che un testo in una determinata LS obiettivo sottenda una serie di codici comportamentali nel Paese di riferimento, ma i potenziali esiti comunicativi, anche nel contesto autentico (ristorante, ufficio postale, stazione dei treni, ecc.), comportano comunque uno scarto di non poco conto rispetto alla comunità madrelingua, manifestabile con un certo tipo di focus sulla lingua e, in senso lato, sui linguaggi anche non verbali culturalmente connotati (materiale ed estetica del menù, numeri, aggettivi, caratteri usati, oppure il significato oscuro della barzelletta o dell'aneddoto, ecc.) o paralinguistici, che si traduce, in concreto, come possibilità di porre al cameriere delle domande che un parlante nativo nemmeno penserebbe. Se l'autenticità si crea nel momento in cui avviene un certo grado di "convergenza interpretativa", tra le intenzioni di chi produce il testo e le intenzioni dei destinatari, necessaria allo scopo dell'interagire (Widdowson, 1990:108), gli apprendenti della lingua in cui è scritto quel dato testo possono cercare di ricalcare il modello del madrelingua ma anche comportarsi da stranieri apprendenti, senza per questo compromettere la possibilità di convalidarlo come testo autentico (Kramsch, 1993 : 179). Tenendo come riferimento l'esempio precedente di Kramsch, se ci poniamo dal punto di vista dell'apprendente e non da quello dei parametri della lingua obiettivo, la presunta inautenticità della lingua messa in atto potrebbe invece diventare autenticità dal punto di vista dell'esperienza di apprendimento (Breen, 1985). La riflessione sull'autenticità non può limitarsi a investire il tipo di lingua, ma interessa anche il tipo di task in cui l'apprendente è impegnato e il *setting* sociale dell'ambiente di apprendimento (ibid.).

Se assumiamo questo punto di vista, l'autenticità si genera nel momento della fruizione dei testi, che diventano paragonabili a dei "territori" sui quali avviene l'incontro tra la cultura straniera del discente e la cultura di riferimento della lingua obiettivo. Sebbene i testi siano già culturalmente e linguisticamente definiti, ciò è avvenuto in relazione a una serie di contesti precedenti di autenticazione: la classe di lingua richiede comunque che attorno alle varie forme di testualità si generi ulteriormente un senso interculturalmente condiviso, attraverso l'interazione tra la cultura dello straniero e la cultura della lingua obiettivo del soggetto madrelingua (o che la rappresenta), come in un confronto tra mappe (cognitive, socio-culturali, emotive, ecc.) diverse. Solo l'interazione in classe consentirà di riconoscere e convalidare l'autenticità dei testi e della lingua, attraverso un processo dialettico-interpretativo. Questa dinamica è rintracciabile anche all'interno di un ambiente di tipo eTandem, sebbene rispetto alla classe di lingua tradizionale vi siano almeno due differenze di fondo, in quanto:

- L'eTandem si caratterizza, di norma, per una tensione costante e positiva verso la reciprocità, dal momento che la cultura dello straniero e la cultura del partner madrelingua, di norma, si alternano senza soluzione di continuità, dando vita a una sorta di "zona franca" intertestuale e interculturale, nella quale non dovrebbe generarsi (o dovrebbe essere minimizzato) il rischio di predominio di una cultura e di una lingua sull'altra, ma semmai un *humus* ideale per un approccio contrastivo;
- l'alternarsi dei partner nel ruolo di madrelingua e una certa affinità con i contesti di comunicazione bilingue spontanei e informali fanno sì che i processi di autenticazione risultino meno problematici in confronto alla classe di lingua, nella quale vi sono più apprendenti che spesso interagiscono secondo situazioni comunicative simulate, sotto la guida dell'insegnante, cooperando in modo al fine di "mantenere l'illusione della realtà" (Widdowson, 1990 : 45) in modo piuttosto artificioso, nonostante che il modello pragmalinguistico nativo perseguito possa risultare, sotto il profilo della forma e dei contenuti, particolarmente autentico.

A partire da queste premesse, nella veste didattica task-based del secondo protocollo l'eTandem ha presentato un'ulteriore punto di forza, che consiste nel coinvolgere e unificare in un processo continuo di autenticazione (Widdowson, 1990) non solo le varie fasi di fruizione dei testi (lettura, acolto-visione, discussione tra pari) ma anche quelle di

produzione linguistica (discussione orale e revisione dei testi in LS, sulla base delle consegne). Questo continuum nel processo di riconoscimento e di ricerca dell'autenticità si è rivelato, in realtà, attraverso il ruolo centrale del dialogo tra i due partner, come un rapporto tra una pluralità di attori destinatari e autori di testi, descrivibile in tre momenti diversi:

- nel corso delle diverse fasi di fruizione di testi e ipertesti (ascolto, visione, lettura) prodotti da altri autori – riferibili a un nucleo di topic discorsivi comune a entrambe le lingue, scelto dai partner e coerente con tali stimoli testuali - si genera un riconoscimento mediato dell'autenticità, tramite un confronto interculturale e intertestuale che diviene "luogo" nella conversazione eTandem;
- durante le varie fasi del processo di produzione scritta, attraverso il confronto e la revisione tra pari NS-NNS su lingua e contenuti, il madrelingua fornisce al partner apprendente un sostegno alla ricerca e al riconoscimento dell'autenticità del testo che sta costruendo, nella veste di autore non nativo, come consegna finale del task;
- il suddetto processo, nel momento in cui il prodotto viene pensato per essere pubblicato (nel nostro caso, su un blog), in realtà, si caratterizza *ab origine* per essere funzionale anche a una futura e ulteriore autenticazione da parte di una comunità di lettori plurilingue e dal target variegato: immaginare una comunità potenziale di lettori stimola infatti i partner a un ulteriore sforzo di mediazione, nella ricerca di un prodotto riconoscibile come autentico da una pluralità di destinatari e di punti vista.

Anche queste ultime considerazioni sull'autenticità sono evidenziabili nelle tracce conversazionali sotto forma di metalinguaggio o "metalingua conversante". Il metalinguaggio nella nostra sperimentazione eTandem è stato descritto scegliendo di intercettare i fenomeni conversazionali legati alla negoziazione del topic ("talk about talk") e all'organizzazione dell'apprendimento, alla metacognizione, alla riflessione metalinguistica e alla metacomunicazione. La metacomunicazione ci sembra un aspetto di centrale importanza proprio perché appare strettamente legata al processo di autenticazione (Widdowson, 1990). Secondo Watzlawick, Beavin e Jackson "quando non usiamo più la comunicazione per comunicare ma per comunicare sulla comunicazione, gli schemi

concettuali che adoperiamo non fan parte della comunicazione ma vertono su di essa" (1971 : 33) e allora siamo nel campo della metacomunicazione.
Il piano della metacomunicazione, a causa dell'impossibilità di interagire in video-chat, non ha possibilità di manifestarsi nei messaggi non verbali, indiretti e "a bassa frequenza" (Parmigiani, 2004:93), ma è stato particolarmente rilevante sul piano verbale del dialogo riflessivo, investendo tanto la fruizione che la produzione dei testi in LS, intesi come *input* e *ouput* linguistici, quanto i più semplici momenti di consultazione per la scelta dei canali sincroni o quasi-sincroni attraverso i quali conversare. Nel dialogo collaborativo il *metacomunicare*, infatti, ruota attorno a una serie di questioni, la cui negoziazione risulta indispensabile al fine di stabilire dei nessi di coerenza tra quanto viene espresso *hic et nunc* nel contesto del discorso nell'eTandem, le caratteristiche testuali-linguistiche e gli scopi comunicativi (in parte definiti dal task) di un prodotto in corso d'opera e, al contempo, il rapporto di tutto questo con i media e con le future situazioni comunicative che verrano a generarsi attorno ai testi e ai media che li veicolano.

## *4.2 Aree di criticità*

Come abbiamo già anticipato nella parte centrale di questo lavoro (Capitolo 2, par. 2.1.1.2), è necessario ricollegare le aree di criticità a tutta una serie di problematiche incontrate nel contesto socio-istituzionale della sperimentazione, sia dal lato italiano che da quello serbo. Alla fonte delle aree di criticità vi sono, infatti, due principali variabili di contesto, che hanno esercitato una forte influenza, a diversi gradi e livelli, sia sul lato dell'apprendimento che su quello della didattica e del *counseling*:

- *l'asimmetria tra la componente curricolare (studenti di italiano in Serbia) e la componente non curricolare (studenti di serbo-croato in Italia);*
- *la mancanza di approcci, metodi e criteri condivisi di valutazione e autovalutazione*

Sebbene il peso curricolare dell'apprendimento in eTandem della lingua italiana sia stato in apparenza poco significativo sotto il profilo del punteggio, l'aumento del carico di lavoro nel corso della seconda sperimentazione e l'assegnazione di 20 punti a priori, in ragione

della sola partecipazione, a nostro avviso, ha evidenziato un maggiore stimolo sulle componenti motivazionali esogene nel gruppo degli studenti serbi, generando un divario nel modo di percepire le rispettive responsabilità rispetto alla partecipazione, all'impegno e al completamento del progetto.
Rispetto a queste due situazioni di disequilibrio e alle scelte che le hanno generate, il ricercatore non ha avuto alcun potere di condizionare i processi, per i seguenti motivi:

a) *Lingua serba in Italia come "LS di nicchia", senza margini attuali di sviluppo nel senso di un eTandem curricolare e dotato di counseling.* Il gruppo degli apprendenti era in entrambe le sperimentazioni è caratterizzato da una certa disomogeneità di fondo, certo non sul piano delle motivazioni primarie allo studio del serbo, ma su quello generazionale  e di percorsi di formazione linguistica. Il basso numero di studenti/esse sul territorio nazionale ha reso necessaria la ricerca di volontari in diversi Dipartimenti e in contesti extra-universitari. Abbiamo pertanto avuto a che fare con ex studenti, studenti in corso, studenti fuori corso, ma anche con due autodidatti non provenienti da slavistica. L'efficienza della rete informale di slavisti e balcanisti ha così garantito un certo ricambio nella partecipazione, senza poter compensare altri problemi. Accanto a questo problema, va comunque segnalato il fatto che se da un lato il progetto  a Novi Sad ha avuto una valenza curricolare, nella prima sperimentazione il lettorato di serbo di Ca' Foscari si è posto in una posizione di disponibilità, ma anche di comprensibile prudenza rispetto alla partecipazione dei propri studenti cafoscarini: l'iniziativa infatti era nuova e l'impostazione del protocollo didattico era caratterizzata da un alto livello di autogestione. Nella seconda sperimentazione tutti i volontari italiani reperiti erano invece ex studenti universitari, i quali avevano già terminato il proprio ciclo di studi con la lingua serba curricolare e/o stavano praticando lo studio del serbo tramite lezioni private e con modalità di autoapprendimento. Infine, al di là dell'extracurricolarità dell'apprendiemnto del serbo, un altro punto sul quale il ricercatore non ha avuto, per comprensibili motivi, margini di intervento efficace, è stato quello di riuscire a coinvolgere nel progetto per la lingua serba un *counselor,* docente o esperto. Questo tipo di figura avrebbe almeno in parte consentito di compensare l'asimmetria tra LS curricolare (italiano) e LS extracurricolare (serbo), conferendo non solo un maggiore sostegno agli

apprendenti italiani e ai loro partner facilitatori serbi, ma anche un effettivo valore di spazio comunicativo bilingue alle interazioni tra attori istituzionali (ricercatore e docenti) e studenti-partner sul forum wiki, nelle quali ha invece ha finito per dominare la lingua italiana.

b) *Posizione esterna del ricercatore rispetto ai processi di valutazione della lingua curricolare.* Il ricercatore, ospite presso l'Università di Novi Sad, pur trovandosi, *de facto*, ad operare come loro principale *counselor* di eTandem, ha svolto un ruolo di lettore di lingua italiana a titolo volontario, ma senza alcun potere decisionale sulla valutazione degli studenti serbi per la parte curricolare del progetto eTandem.

Se partiamo dall'accezione classica e originaria dell'autonomia intesa come "farsi carico del proprio apprendimento" e mettiamo al centro la responsabilità individuale degli apprendenti, è altrettanto innegabile che quest'ultima, manifestabile in termini di atteggiamenti e scelte operative, non possa risultare neutrale rispetto all'influenza del contesto nel quale si svolge l'apprendimento formale: l'eTandem e le istituzioni che lo ospitano e lo sperimentano non sono ambienti paralleli e separati.
Per praticità di esposizione, nei prossimi paragrafi indicheremo sempre tra parentesi se ogni singola criticità è stata riscontrata con la prima fase di sperimentazione, con la seconda oppure con entrambe.
C'è infine un secondo filo conduttore che unisce i prossimi paragrafi ed ha a che fare, in senso ampio, anche con il rapporto tra le tecnologie informatiche e l'apprendimento presso le generazioni di giovani adulti cresciuti nell'era digitale e naturalmente abituati all'utilizzo dei sistemi di comunicazione mediata da computer. La generazione nata sul finire degli anni '80, infatti, si colloca a cavallo tra quelli che vengono definti gli "screenagers" o i "digital natives" e i "digital immigrants" (Rushkoff, 2006; Prensky, 2001). Queste definizioni appaiono metafore molto efficaci, in quanto rimarcano un salto generazionale tra chi ha vissuto e si è formato in un mondo prevalentemente analogico e chi invece è "figlio" della tecnologia digitale. Ci sembra tuttavia troppo semplicistica l'idea di Prensky (2001), secondo cui le strutture cognitive dei *digital natives* possano uscirne modificate a tal punto che i "vecchi insegnanti analogici" utilizzerebbero, inevitabilmente, un linguaggio incompatibile con il modo di pensare e di parlare dei nativi digitali. Già nel 2001 Stoll (2001:12), un noto studioso americano, ha messo in guardia dalle facili semplificazioni, facendo notare come non si possa confondere il saper fare delle

operazioni meccaniche con il computer né con la conoscenza del suo linguaggio di programmazione, né con un utilizzo consapevole e personale. Stare in Rete ed interagire nella cornice di un progetto didattico, come vedremo, non sono condizioni di per sé sufficienti per comunicare, per apprendere e imparare ad apprendere.

### 4.2.1 Difficoltà nel calendarizzare le sessioni e assenza di codici di comportamento condivisi (I e II sperimentazione)

La difficoltà nel calendarizzare le sessioni ha rappresentato un problema diffuso per tutte le coppie di partner, in quanto strettamente legata alle continue variazioni, su base settimanale, negli impegni di lavoro, studio e vita privata. Il fattore di asimmetria tra componente curricolare e componente extra-curricolare ha però senz'altro generato un'influenza negativa, soprattutto nella seconda fase di sperimentazione task-based: i due studenti italiani hanno percepito come meno vincolante l'impegno preso per l'eTandem (cfr. **EX 37-38**, Capitolo 4. par. 4.1.3), probabilmente condizionati anche dal fatto che nessuno di loro stesse frequentando in parallelo alcun corso formale di serbo, mentre gli studenti serbi hanno manifestato un maggiore interesse a completare quanti più task possibili, sentendosi comunque in dovere di giustificare la valutazione massima, assegnatagli a priori (in sostituzione del lavoro individuale autonomo a casa), con la dimostrazione di capacità realizzative adeguate al premio. Sia gli italiani che i serbi hanno manifestato un interesse rispetto al protocollo task-based come metodo di lavoro, ma solo questi ultimi lo hanno sentito davvero come parte di un programma istituzionale, da portare possibilmente a termine, al di là dei problemi di calendarizzazione e della necessaria flessibilità richiesta nell'affrontarli.
Infine, una dato interessante è che l'eTandem richiede, tra le norme di interazione di base, una regolarità degli incontri con scadenza minima di due sessioni settimanali, una per ogni lingua straniera, ma risulta difficile trovare degli esempi nella letteratura in materia che riportino un'analisi del difficile rapporto tra calendarizzazione degli incontri, progettazione dei curricola, counseling e raggiungimento degli obiettivi. Alla luce della nostra sperimentazione, rendere attuabile la norma delle due sessioni di eTandem settimanali, per esempio, si è rivelata un'operazione impossibile, nonostante la motivazione dei partecipanti. Inoltre, ci sembra opportuno sottolineare come anche dei soggetti adulti che sono cresciuti con l'Internet di massa, possano poi dimostrarsi, proprio sul terreno delle

capacità comunicative, poco consapevoli del fatto che l'interagire on line, soprattutto in un contesto di apprendimento didattico, comporta dei codici di comportamento condivisi, una sorta di "etica delle relazioni", per non perdere di vista il fatto che dietro due finestre di chat ci sono sempre degli esseri umani reali, non virtuali. A nostro avviso, questa divergenza tra il modello propugnato, la possibile difficoltà nel creare continuità nelle sessioni e la tendenza al riprodurre, in ambito didattico, taluni aspetti effimeri della comunicazione via web è un problema molto più frequente di quanto venga riportato ufficialmente dalla letteratura scientifica e divulgativa e, in realtà, costituisce una possibile zona d'ombra. La maggior parte della letteratura in materia, infatti, si occupa di analisi conversazionale o del discorso, ma non di monitoraggi di lungo periodo sull'acquisizione linguistica - attività che, evidentemente, è condizionata da un certo grado minimo di continuità nei rapporti tra i partner.

A nostro avviso una comunicazione via Skype tra NS e NNS con l'obiettivo di apprendere le lingue, anche su un periodo di sei mesi/un anno, ma in assenza di continuità, non consentirebbe comunque un monitoraggio efficace dell'ambiente.

Ideare e sperimentare progetti di apprendimento in grado di stimolare una maggiore continuità nelle sessioni, pertanto, consentirebbe di applicare, accanto ai filoni di ricerca qualitativi ed etnografici più classici sopra citati, metodi quantitativi statistico-inferenziali su osservazioni di lungo periodo, capaci di fornire una misura verosimile del potenziale di acquisizione linguistica dell'eTandem tra soggetti pari adulti, sia in ambito non formale, che in ambito curricolare.

Le ripercussioni positive, a quel punto, potrebbero ricadere non solo sulla ricerca di due ambiti strettamente legati come la glottodidattica e la linguistica applicata, ma anche nella promozione stessa dell'eTandem, che trarrebbe un giovamento dalla disseminazione dei risultati riguardanti progetti di apprendimento con diversi tipi di protocolli.

### 4.2.2 Uso non ragionato, non variato e routinario dei canali di comunicazione (I e II sperimentazione)

Questa criticità rilevata sul campo interessa maggiormente il secondo studio di caso rispetto al primo. In particolar modo, ci sembra normale che la scelta del canale sia condizionata principalmente da una negoziazione tra individui che presentano una predominanza di stili di apprendimento, visuali-uditivi-cinestesici o più spiccatamente

visuali, con il risultato di una predilezione o adattamento a comunicare più in video-chiamata o in chat. Tutto questo fa senz'altro parte di fenomeni naturali, ma a nostro avviso comporta anche un ostacolo nel momento in cui due soggetti non mediano la propria spontanea tendenza a prediligere la scrittura o l'oralità con gli obiettivi linguistici e comunicativi, soprattutto di fronte a un programma task-based che ha, tra i propri scopi, quello di favorire l'equilibrio nell'utilizzo dei canali.

Un ragionamento sui possibili costi-benefici delle proprie scelte presuppone, tuttavia, anche una certa base di conoscenze esplicite in materia di apprendimento delle lingue, soprattutto a livello di nozioni di base sulla competenza comunicativa e glottomatetica.

A maggior ragione, la consapevolezza sul modo di utilizzare i canali è di fondamentale importanza nell'eTandem, in quanto l'ambiente di apprendimento esce dallo schema di interazione classico dell'aula in presenza,con un docente-regista che applica, a seconda delle fasi di una Unità didattica/Unità di apprendimento, determinate tecniche e gli studenti che ricevono degli input, potendo anche non porsi il problema del perché tali input vengano presentati in un certo modo anziché in un altro.

Nell'eTandem, un uso consapevole dei canali, con tutto il loro potenziale glottodidattica, sposta il confine dall'impulso immediato del "come desidero imparare, qui ed ora" al "come potrei imparare a seconda di diversi contesti, dei task, degli obiettivi", lasciando il passo a un ragionamento mediato con un più ampio immaginario di situazioni di apprendimento potenziali. Con il protocollo task-based, come evidenziato soprattutto dall'analisi delle tracce conversazionali, c'è stato un maggiore interessamento sia sul piano metacognitivo e metalinguistico che su quello metacomunicativo, ma solo nel primo studio di caso. Il secondo studio di caso, invece, ha dimostrato come un uso non ragionato dei canali, in relazione agli obiettivi e alle mete del task, possa invece rivelersi piuttosto penalizzante.

### 4.2.3 Transfer negativo di abitudini da un ambito extra-didattico di utilizzo di media al contesto didattico dell'eTandem (I e II sperimentazione)

Sia nella prima che nella seconda sperimentazione, con entrambe le coppie dei nostri studi di caso abbiamo rilevato una tendenziale discontinuità nel controllo dell'accuratezza della scrittura in chat. Il problema più visibile nell'immediato è dato dalle variazioni nel grado di accuratezza sulla battitura, sia da parte del madrelingua che dell'apprendente, a cui si

sovrappone la tendenza, per la lingua serba, a trascurare l'uso dei font corretti, con il risultato che le parole vengono scritte senza gli accenti diacritici *č-ć, dž-đ, ž, š*. Il risultato di questo comportamento è soprattutto nella difficoltà di esercitare un efficace controllo ortografico, in quanto parte degli errori di battitura o il mancato uso dei font serbi (latino o cirillico) potrebbero camuffare determinati problemi di ortografia e di competenza fonetica, soprattutto quelli più classici, come, per esempio, le consonanti doppie dell'italiano e l'accentazione di alcune parole per i serbofoni e la frequente difficoltà degli italofoni nel discriminare i fonemi *č-ć/dž-đ* nell'ascolto e nel parlato, che non di rado ha un riflesso anche sulla produzione scritta. Il caso della scelta di mantenere la barra della lingua sull'inglese, inoltre, nel caso delle sessioni in lingua serba, comporta una produzione scritta ancora più opaca rispetto al controllo ortografico: lo spazio di correzione e autocorrezione tra pari, infatti, si restringe fino quasi a scomparire del tutto, in quanto la lingua di comunicazione sarà una lingua un parte molto significativa del contenuto fonetico non verrà manifestata nel segno grafico, restando una componente di senso implicita ma non necessariamente condivisa tra gli scriventi. I probabili errori sui quali potrà ricadere in modo trasparente la correzione ortografica saranno infatti riferibili alle parole contenenti i morfemi **lj** e **nj** oppure **dj** (spesso utilizzato come escamotage grafico al posto di **đ).**

L'osservatore esterno che intenda, come nel nostro caso, impegnarsi nella rilevazione e analisi dell'errore, incontrerà quindi non poche difficoltà nel distinguere tra mancata accuratezza nella battittura e problema di competenza ortografica.

La mancata accuratezza nella battitura dei testi, in entrambi i casi e in entrambe le lingue obiettivo, è attribuibile a un *transfer* di abitudini dall'uso ricreativo degli sms e della videoscrittura in generale (soprattutto in chat), che denota difficoltà nell'introiettare alcune norme didattiche, alle quali invece dovrebbe adeguarsi la conversazione scritta via eTandem. L'assenza stessa degli accenti diacritici nel serbo, d'altro canto, costituisce una forma di semplificazione della lingua, che ha ormai assunto lo status, anche se non ufficiale, di un codice alternativo largamente accettabile e condiviso, in primis, tra i parlanti nativi. Questa lingua ipersemplificata, per effetto della pressione dell'inglese in ambito di media informatici, si è in parte posta di traverso rispetto alle esigenze di accuratezza che in precedenza differenziavano i diversi contesti della comunicazione. Fatta eccezione per i documenti burocratici ufficiali, i mass-media, la scuola e alcuni specifici contesti di corrispondenza tecnica, che possono richiedere lo standard, non è infrequente

trovare esempi di lingua serba, anche in ambito professionale, senza utilizzo di segni diacritici, similmente a quanto accade con sempre maggior diffusione con gli sms.
Al di là del transfer di abitudini, è bene comunque precisare che vi sono determinati tipi di attività scritte in eTandem con caratteristiche tali da generare una maggiore difficoltà nel mantenere l'accuratezza ortografica/di battitura. La traduzione collaborativa via chat ha evidenziato, in entrambi gli studi di caso, dei limiti in tal senso, sebbene l'attività stessa sia, in realtà, orientata alla risoluzione di problemi riferiti a un testo esterno alla finestra di chat, tali per cui la comunicazione tra partner si basa più sull'efficacia della trasmissione del contenuto che sull'accuratezza con cui vengono scritte le parole. Inoltre, come evidenziato dall'analisi delle tracce nel secondo studio di caso, la pressione del tempo nell'eseguire un task porta ad allentare il controllo sull'accuratezza della scrittura (cfr. EX A EX B, Capitolo 3 par. 3.3).
Riteniamo infine utile evidenziare come l'importanza di questa specifica criticità possa variare di molto, a seconda degli obiettivi del singolo progetto didattico e, soprattutto, del fatto che la scrittura in chat venga integrata o meno con ulteriori attività di esercitazione scritta su canali asicroni tipo la piattaforma wiki con forum o la e-mail. Questi due canali asincroni, infatti, stimolano senz'altro una maggiore accuratezza, oltre a non presentare i classici limiti di una pratica di scrittura, come quella della chat, che appare spesso condizionata da esigenze di rapidità e immediatezza e, dunque, tende a produrre periodi uniproposizionali. Nel caso del protocollo task-based, infatti, abbiamo riscontrato come, rispetto alla questione dell'apprendimento, la debolezza del focus sulla correttezza ortografica e sull'accuratezza della battitura in chat possa essere considerato, sostanzialmente, un falso problema o una criticità meno accentuata, poichè una buona parte del lavoro sulle abilità di scrittura viene svolto con una modalità mista di attività individuali e pratiche di correzione tra pari, in tempi differiti, sul canale asincrono della piattaforma wiki. La cornice operativa data dai task, con tipi di consegne che richiamano esplicitamente uno standard linguistico condiviso e procedure di revisione definite dalla modalità d'uso della piattaforma stessa, escludono concessioni alla trascuratezza ortografica. Inoltre, nel momento in cui la coppia decidesse di correggere anche via chat i testi oggetto delle consegne finali, precedentemente caricati ("task in progress") in revisione sulla piattaforma, rimane un'implicita centralità del *focus on form*.

### 4.2.4 Scarsa percezione dell'utilità degli strumenti di supporto all'autonomia (I sperimentazione)

I motivi di ciò che potrebbe essere definita, da un docente esterno, come una partecipazione "in superficie", cioè che non si avvale dell'utilizzo degli strumenti autogestiti di supporto all'autonomia, sono senz'altro da ricercare nella scarsità del tempo da dedicare alla metacognizione individuale o in coppia, ma è tuttavia rilevabile anche un problema legato agli atteggiamenti e alle mentalità, sia degli italiani che dei serbi: la mancata compilazione dei diari dell'apprendente e delle griglie di osservazione sugli errori è il riflesso di uno scarso orientamento ad alcuni principi-guida del progetto didattico, dato intuibile, in prima battuta, dal vuoto di richiesta di consultazione e, successivamente, confermato dai questionari finali di valutazione del progetto (cfr. Cap. 2, par. 2.1.1.2). Escludendo l'indifferenza, in quanto spiegherebbe il problema in modo troppo semplicistico, è piuttosto ipotizzabile che siano i curricola di lingua in ambito formale, scarsamente incentrati sugli obiettivi dell'apprendimento autonomo, a non facilitare la comprensione della ratio degli strumenti di supporto all'apprendimento autonomo nell'eTandem. Si tratterebbe dunque di un *transfer of training* in negativo (Odlin, 1989:18; 34), ossia di una mancata esperienza di apprendimento autonomo nelle classi di lingua (ma anche negli insegnamenti di materie non linguistiche), che si riflette da ambiti tipicamente scolastico-universitari e formali su contesti non formali o formali impostati sull'autogestione. Non si tratta di mancanza di autonomia *tout court* ma di una fragilità nel collegare tra loro un insieme di competenze metalinguistiche, metacognitive e abilità sociali, in modo da esercitare il controllo sui processi dell'apprendimento. Questo problema, inoltre, si ricollega alle considerazioni sopra riportate sulle difficoltà riscontrate nel potenziare la consapevolezza nella personalizzazione dell'apprendimento dei discenti: le opinioni espresse nei questionari finali, in conclusione della sperimentazione con il *protocollo senza task*, in seguito a frequenti vuoti nella corrispondenza *in itinere* con i counselor, dimostrano come i partecipanti abbiano avuto una percezione solo parziale dei contenuti, dei processi implicati nel patto formativo e della dimensione sociale e istituzionale (cfr. Cap. 2, par. 2.1.1.2).

Il protocollo task-based si è rivelato maggiormente efficace in tal senso, rispetto al protocollo senza task, sebbene la coppia D.&V. del secondo studio di caso abbia dimostrato un livello piuttosto basso di coinvolgimento e partecipazione al forum, mentre

il loro modo di impostare il lavoro, sostanzialmente immutato tra la prima e la seconda sperimentazione, dimostra come un protocollo diverso non rappresenti necessariamente un'opportunità per mettersi alla prova con un cambiamento del proprio metodo e prassi di lavoro. La partecipazione al forum appare infatti decisamente più distaccata, orientata a un rispetto istituzionale, ma non propositiva (cfr., Capitolo 3, par.3.3, **EX A e EX B**; Capitolo 4, par. 4.1.3**, EX 38**). Non ci sono interventi di critica costruttiva ai contenuti e alle procedure dei task. La manifestazione dei problemi non è mai accompagnata da controproposte, il che fa pensare a una difficoltà nel comprendere la natura flessibile del protocollo, più volte ribadita in modo diretto e indiretto con il patto formativo. L'uso esclusivo della chat e l'interpretazione delle consegne mirata solo allo sviluppo delle abilità di lettura e scrittura, oltre ad aver escluso l'ascolto e la comprensione, denota una mancata lettura o comprensione dell'unico documento di supporto ad uso autonomo fornito ai partecipanti: il *vademecum* sulle potenzialità didattiche dei canali sincroni, quasi-sincroni e asincroni, che guidava i partecipanti ad un impiego consapevole dei canali, fornendo degli esempi pratici. L'idea di fondo di questo documento era infatti quella di evidenziare, all'interno del protocollo task-based, uno dei principi di base dell'eTandem: l'alternanza dei canali.

### 4.2.5 Difficoltà nel mantenere l'interdipendenza positiva e di creare una "comunità di apprendenti" (II sperimentazione)

Il protocollo task-based prevedeva, in origine, la possibilità di produrre di (iper)testi anche di natura audiovisiva da inserire in un blog, che avrebbe narrato l'esperienza di eTandem, presentano i materiali in chiave interculturale. Il fatto di produrre testi in parallelo in entrambe le lingue e sugli stessi topic sembrava, almeno sulla carta, facilitare la creazione di questo tipo di blog.

Al di là dei problemi riscontrati nel rispettare i tempi di consegna, con la conseguente impossibilità di realizzare il IV e V task, gli studenti serbi non sono riusciti a mantenere l'impegno di costruire il blog, per cui il progetto eTandem si è rivelato, sotto questo punto di vista, piuttosto fallimentare.

Resta tuttavia da evidenziare come l'obiettivo del blog abbia comunque esercitato una sorta di "influenza fantasma", positiva rispetto all'interpretazione dei task, motivando i partecipanti a un apprendimento più autonomo e personalizzato (cfr. Capitolo 3, par. **3.2.1.2, EX 10, 11, 12, 13;** par. 3.3 **EX C**). L'impossibilità di realizzare questa parte del

progetto e di portare a termine la sperimentazione fino al V task, tuttavia, non hanno consentito di analizzare le ricadute che avrebbero potuto generare la collocazione dei testi su un blog realizzato e la loro visibilità pubblica sui processi di interazione in eTandem e sul forum wiki PBworks. L'effetto avrebbe senz'altro portato a dei mutamenti interessanti sul piano affettivo e relazionale del senso di indentità dei partecipanti, e sulle ulteriori evoluzioni nell'apprendimento personalizzato e nei prodotti finali dei task successivi, con la possibilità di creare una "comunità di apprendenti". La comunità di apprendenti, pertanto, non si è realizzata.

### 4.2.6 Differenze nei tempi di realizzazione dei task e predominanza dell'italiano LS curricolare (II sperimentazione)

Questa criticità è strettamente legata ai problemi trattati in precedenza. La difficoltà nel calendarizzare le sessioni di eTandem e, in certi casi, la mancanza di un galateo nella comunicazione telematica hanno senz'altro influito sui ritmi di lavoro, ma le differenze eccessive nei tempi di realizzazione dei task sono, ancora di più, il riflesso diretto dell'asimmetria tra componente curricolare e componente extracurricolare del progetto, che ha fatto sì che i livelli e i tipi di motivazione si differenziassero eccessivamente.
Il ritmo di realizzazione dei task e la costanza di lavoro degli studenti serbi, infatti, è stata maggiore rispetto a quella degli italiani. Al contempo, l'assenza di un *counselor* per l'apprendimento della lingua serba, ha generato, specularmente, un'ulteriore asimmetria: il predominio pressochè assoluto della lingua italiana come unica lingua veicolare di comunicazione comunicazione sul forum ha, infatti, a nostro avviso, costituito un deterrente alla partecipazione degli studenti serbi al forum (cfr. Appendix 1-2; **EX 35, 36 I e ss. , 38**). In questo panorama, tuttavia, fanno eccezione la coppia M.&M. (cfr. Appendix 6), (esterna rispetto al nostro focus di analisi), che ha dimostrato la possibilità di utilizzare in modo del alternativo il forum, interpretandolo in modo simile a una bakeca, come spazio di comunicazione interpersonale, nell'alternanza delle due lingue. Il loro utilizzo, pertanto, è stato in parte indipendente dagli interventi del counselor, mentre il livello più alto di padronanza dell'italiano di M. rispetto ai suoi compagni l'ha posta su un piano meno svantaggiato negli interventi aventi oggetto la didattica.

# Conclusioni

L'interesse per la formazione degli adulti è qualcosa di molto antico e al contempo molto recente.

Come ci ricorda Knowles (citato in Begotti, 2006:7), il termine andragogia è stato coniato da Alexander Kapp nel 1833, ma riconosciuto dalla comunità scientifica solamente un secolo e mezzo più tardi, nonostante che, a diverse latitudini, da Lao Tse ad Aristotele l'adulto fosse già stato al centro del pensiero sull'insegnamento.

L'espressione Lifelong Learning indica la formazione permanente dell'adulto ed è al centro di molti programmi di finanziamento dell'Unione Europea, come Leonardo, Erasmus e Grundtvig.

Oltre dieci anni fa, nel Libro Bianco "Teaching and learning: towards the language society" (1998), la Commissione Europea auspicava che ogni cittadino europeo conoscesse in modo adeguato un minimo di tre lingue comunitarie: una lingua materna e due straniere.

Il nostro piccolo progetto di ricerca, denominato "Danubadria", si è in realtà occupato di italiano e serbo-croato e, quindi, va apparentemente "fuori tema", o forse lo anticipa. Sia il serbo che il croato, infatti, non sono lingue comunitarie. Eppure l'intero arco di sperimentazione didattica ha interessato anche un piccolo eTandem italo-ungherese, che invece è una lingua comunitaria, ma nel contesto di riferimento, l'Università di Novi Sad, città capoluogo della Vojovodina, è uno dei sei idiomi di minoranza. La frontiera con Schengen, con la Romania o l'Ungheria è infatti a un'ora di auto da Novi Sad. La Vojvodina è una grande euro-regione dal nome "Danubio-Kris-Mures-Tibisco" di cooperazione transfrontaliera similmente alle più ricche Tirolo-Alto Adige-Trentino o ad Alpi-Mediterraneo. Tra l'Adriatico e il Danubio c'è un mosaico di identità prezioso e conflittuale, nel quale si gioca una parte importante del destino dell'Europa. L'area balcanico-danubiana appare infatti sulla via di una progressiva integrazione. Se rimarrà fuori, probabilmente segnerà anche il fallimento dell'Europa come progetto.

Prima ancora che emergessero le ipotesi anticipatorie e i focus di ricerca, la nostra sperimentazione in eTandem voleva nascere come la scommessa di creare dei ponti linguistici e culturali tra piccoli gruppi di studenti tra due aree dell'Europa che, pur essendo geograficamente vicine, sono attualmente molto diverse per vissuto e lingua, per certi versi molto più che in passato. Per quanto riguarda l'humus identitario, infatti, ci sono

dei legami forti e sotterranei, dalla cucina alla letteratura, agli stili di vita, che sono sopravvissuti tra le due sponde dell'Adriatico, Venezia, il Friuli e l'area balcanico-danubiana, a dispetto degli sconvolgimenti portati dall'ultimo "Secolo breve" del millennio scorso. La scelta dell'eTandem è infatti basata sulla convinzione che un tipo di scambio autentico possa essere quello di un apprendimento autogestito dagli studenti stessi, creando le condizioni per farli incontrare, scoprire o approfondire *culture comuni attraverso parole diverse*.

Sul piano didattico, alcune mete e obiettivi non sono stati raggiunti. Completare un programma in cinque task si è rivelato impossibile, nonostante che i contenuti, le procedure e i tempi fossero stati negoziati con cura in un patto formativo, con grande entusiasmo da parte dell'intero gruppo. Il secondo semestre del 2011 è volato via tra mille contrattempi.

Molte sono infatti le variabili da tenere sotto controllo in un progetto eTandem: i progressi del singolo apprendente e il suo senso di autoefficacia e autonomia dipendono infatti, in buona parte, dalla parità e reciprocità degli sforzi nella coppia. Inoltre, l'integrazione nel curriculum di lingua, in entrambe le sperimentazioni, si è rivelata piuttosto complessa per le dinamiche innescate. Sicuramente ha creato un aumento di spinta motivazionale per gli studenti serbi, ma ha anche favorito un certo divario di aspettative e di reciprocità nell'impegno investito in confronto con la componente italofona, per la quale il progetto era invece extracurricolare. La debolezza dei criteri di valutazione formativa e sommativa, unitamente a un punteggio garantito per la parte curricolare, ha rappresentato sicuramente un aspetto critico, creando, senza intenzione alcuna, delle ambiguità di fondo, ma è stato anche un modo per poter capire i limiti personali, sociali, umani, finanche economici, finanziari e istituzionali. La sperimentazione è infatti rimasta a cavallo tra il *formale* e il *non formale*, con tutte le difficoltà del caso, ma l'opportunità stessa di uscire dal contesto e dagli schemi della classe in presenza, provare qualcosa di nuovo e, quindi, anche di commettere degli errori ci è sembrata assolutamente vitale, proprio ai fini della comprensione dei fenomeni e di un miglioramento futuro. Gli errori, le correzioni e le riparazioni si sono dunque rivelati dei momenti essenziali, se inseriti in un dialogo collaborativo, in una "metalingua conversante", sia per gli apprendenti che per i docenti di lingua. L'errore è sintomo di un apprendimento in corso, di qualcosa "in cantiere", non solo in senso linguistico.

L'eTandem ha sicuramente un grande potenziale, in quanto può attenuare, se non evitare, molte delle dinamiche negative tipiche del filtro affettivo che si instaurano in classe e nel rapporto con il docente e con il gruppo dei pari, traslando l'ipotesi del monitor (livello metalinguistico dell'apprendente) e dell'input comprensibile (livello del madrelingua) sul piano dell'interazione e della negoziazione. Anche negli scambi apparentemente più semplici e routinari, l'eTandem lascia emergere un'intensa dialettica proprio nel reciproco adattamento tra *input* e *output*, in una negoziazione che non è solo funzionale a comprendere i significati degli enunciati, chiarire, disambiguare, riformulare. Le mosse negoziali riguardano altresì gli stili di apprendimento e di facilitazione e il loro porsi reciprocamente a confronto, dando forma al significato e significato alla forma e alle strutture linguistiche. Questa interazione ha le caratteristiche di un flusso conversazionale tra due soggetti, fortemente incentrato sul dialogo e sul senso di reciprocità dei tempi e dell'attenzione dedicati. Gli obiettivi didattici e di apprendimento dell'eTandem, tuttavia, non ci sembrano, almeno in linea di massima, alterare la natura di fondo della conversazione tra pari, che è orientata al piacere dello scambio, semmai arricchirla di strategie reciproche di supporto. La "metalingua conversante" è, a nostro avviso, l'essenza del dialogo collaborativo con i suoi processi di *scaffolding* e ha fatto emergere come l'apprendimento, in questo tipo di ambiente, sia un fatto tanto cognitivo, quanto sociale. La visione interazionista e quella socio-costruttivista, dunque ci appaiono quanto mai complementari e compatibili.
Questo insieme di considerazioni vale per entrambi i tipi di protocollo sperimentati, con la differenza che il protocollo task-based della seconda sperimentazione si è rivelato decisamente più adeguato a sostenere la continuità nella partecipazione, grazie al fatto di avere un progetto didattico con un programma più definito negli obiettivi, nei contenuti e nelle metodologie.
Il problema della continuità, infatti, ci sembrava particolarmente importante per l'influenza negativa esercitata sulla motivazione e sulla reciprocità, che sono componenti essenziali in un contesto nel quale l'autonomia, intesa come controllo dell'apprendente, risulta così radicata nell'interdipendenza collaborativa. Il protocollo task-based, in tal senso, si è rivelato una soluzione particolarmente adeguata a sostenere i processi dell'autonomia, pur con tutti i limiti di risorse che abbiamo dovuto affrontare nei contesti delle due LS di riferimento. L'analisi dei contenuti presi in esame, nel primo studio di caso, ha fatto emergere, in relazione al task, un più forte interessamento dei processi negoziali volti

all'organizzazione dell'apprendimento, sia in senso pragmatico che riflessivo, così come una maggiore capacità di conversare attraverso l'errore e con l'errore. Gli stessi processi di *scaffolding* ci sono sembrati capaci di svilupparsi nel senso di una maggiore mutualità e biunivocità. La presenza della cornice operativa di un task, i cui contenuti sono stati pre-negoziati con il ruolo attivo dei partner, ha dimostrato di poter favorire non solo una maggiore intensità del supporto del parlante nativo e dei feedback del parlante non nativo, ma anche un incremento del ruolo guida del non nativo, soprattutto sui contenuti veicolati dalla LS, rispetto ai quali potrà eventualmente mettere in gioco altre competenze di tipo non strettamente linguistico, ma disciplinare, di esperienza e di problem solving. Dalla lettura interpretativa delle tracce del primo studio di caso emerge come il protocollo task-based, in un ambito eTandem, possa condurre a un complessivo miglioramento dei processi attentivi, rispetto al protocollo senza task. Il frequente riferimento, all'interno del discorso tra pari, ai canali asincorni della piattaforma wiki di supporto esterno e al forum di *counseling*, infine, è la chiara dimostrazione di come essi possano rappresentare, congiuntamente, una risorsa importante a livello globale di metodologia di lavoro. La piattaforma wiki e il forum di counseling, infatti, nel momento in cui si trasformano da procedure di protocollo a prassi effettive (consultazioni con il *counselor*, processi di revisione-archiviazione, fasi e sotto-fasi di lavoro) assumono la forma di un secondo *scaffolding*, perimetrale al supporto già esercitato, in reciprocità, dal parlante nativo e dal parlante non nativo.

Il secondo studio di caso non è altrettanto significativo sotto questo punto di vista e, tuttavia, mette in luce, nelle sue problematiche, soprattutto di carattere relazionale e comunicativo, come l'autonomia nell'eTandem non possa essere data per scontata come semplice emanazione di un ambiente dichiaratosi autogestito.

In questo senso, anche sotto il profilo didattico si è instaurato questo tipo di dialogo, che ha consentito di riflettere, correggere, revisionare e proseguire.

"Danubadria" è stato, in questo senso, un laboratorio di artigianato didattico, per gli studenti e per gli insegnanti che ci hanno lavorato. L'augurio è quello di poter un giorno farlo ripartire su basi sociali, culturali ed economiche più solide.

# BIBLIOGRAFIA


ADEL A., 2006, *Metadiscourse in L1 and L2 English,* John Benjamins, Amsterdam.

ATWELL N., 2007, *The Reading Zone*, Scholastic, New York.

BALBONI P.E., 1998, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Utet, Torino.

BALBONI P.E., 1999, *Dizionario di Glottodidattica*, Guerra-Soleil, Perugia.

BALBONI P.E., 1999, *Parole comuni, culture diverse*, Marsilio, Venezia.

BALBONI P.E., SANTIPOLO M., 2006, *L'italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all'estero*, Utet, Torino.

BALBONI P.E., 2008, *Imparare le lingue straniere*, Marsilio, Venezia.

BALBONI P.E., 2012, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet, Torino.

BATHIA V.K., FLOWERDEW J., et al.(a cura di), 2008, *Advances in Discourse Studies,* Routledge, New York.

BAUMAN Z., 2005, *Globalizzazione e glocalizzazione*, Armando, Roma.

BEDRAN P.F., 2010, "A (re)construção das crenças dos professors mediadores e dos pares interagentes no teletandem", in BENDETTI A.M., CONSOLO D.A., VIEIRA-ABRAHÃO (a cura di), *Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: linguas estrangeiras para todos,* Pontes Editores, Campinas, SP.

BEGOTTI P., 2006, *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri*, Guerra, Perugia.

BELZ, J.A., THORNE S. L. (a cura di), 2006, *Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education,* Heinle & Heinle, Boston.

BELZ J.A., 2007, "The Development of Intercultural Communicative Competence in Telecollaorative Partnership", in O' DOWD R. (a cura di), *On Line Intercultural Exchange*, Multilingual Matters, Clevedon.

BENEDETTI A.M., CONSOLO D.A., VIEIRA-ABRAHÃO (a cura di), 2010, *Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: linguas estrangeiras para todos,* Pontes Editores, Campinas, SP.

BENEDETTI A.M., 2010, "Dos Princípios de tandem ao teletandem", in BENDETTI A.M., CONSOLO D.A., VIEIRA-ABRAHÃO (a cura di), *Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: linguas estrangeiras para todos,* Pontes Editores, Campinas, SP.

BENEDETTI A.M., GIANINI F., 2010, "O provimento de feedback no proceso de ensino-aprendizagem de português/le em telecolaboraçao", in BENDETTI A.M., CONSOLO D.A., VIEIRA-ABRAHÃO, (a cura di) *Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: linguas estrangeiras para todos,* Pontes Editores, Campinas, SP.

BENEDETTI A.M., RODRIGUES D.G., 2010, "Choques linguistico-culturais e o desenvolvimento da competência intecultural em teletandem", in BENDETTI A.M., CONSOLO D.A., VIEIRA-ABRAHÃO, (a cura di) *Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: linguas estrangeiras para todos,* Pontes Editores, Campinas, SP.

BENSON P., GRABE W., STOLLER F. (a cura di), 2001, *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*, Pearson, Edimburgh.
BENSON P., VOLLER P. (a cura di), 1997, *Autonomy&Independence in Language Learning*, Longman, London.
BENSON P., 1997, "The philosophy and politics of learner autonomy", in BENSON P., VOLLER P. (a cura di), *Autonomy &Independence in Language Learning*, Longman, London.
BENSON P., 1996, "Concepts of autonomy in language learning", in PEMBERTON R. ET AL.(a cura di), *Taking Control: Autonomy in Language Learning*, Hong Kong University Press, Hong Kong.
BERNS M. (a cura di), 2010, *Concise Encyclopedia of Applied Linguistics*, Elsevier, Oxford.
BERCELLI F., PALLOTTI G., 2005, *La telefonata dell'ascoltatore*, Scriptaweb, Napoli.
BIONDO-SALOMÃO A.C., 2010, "O processo de mediaçao no Teletandem", in BENDETTI A.M., CONSOLO D.A., VIEIRA-ABRAHÃO, (a cura di) *Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: linguas estrangeiras para todos,* Pontes Editores, Campinas, SP.
BONK C.J., Kim K.A., 1998, "Extending Sociocultural Theory to Adult Learning", in SMITH M.C., POURCHOT T. (a cura di), *Adult Learning and Development. Perspectives from Educational Psychology*, Erlbaum, Mahwah, New Jersey.
BORGES PEREIRA-LUZ E., 2010, "Teletandem: ambiente fovorável para o desenvolvimento da auotnomia do aprendiz", in BENDETTI A.M., CONSOLO D.A., VIEIRA-ABRAHÃO (a cura di), *Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: linguas estrangeiras para todos,* Pontes Editores, Campinas, SP.
BRAMMERTS H., CALVERT M., KLEPPIN K., 2003, "Obiettivi e percorsi nella consulenza individuale", in HEHMANN G. , PONTI D. (a cura di), *Apprendimento autonomo delle lingue in tandem*, Trauben, Torino.
BRAMMERTS H., JONSSON B., KLEPPIN K., et al., 2003, "Consulenza individuale in diversi contesti tandem", in HEHMANN G. , PONTI D. (a cura di), *Apprendimento autonomo delle lingue in tandem*, Trauben, Torino.
BREEN M. P., 1985, "Authenticity in the Language Classroom", in *Applied Linguistics* 6(1).
BREEN M.P., 1989, "The evaluation cycle for language learning tasks", in Johnson R.K. (a cura di), *The second Language Curriculum*, Cambridge University Press, Cambridge.
BROWN K. (a cura di), 2006, *Encyclopedia of Language and Linguistics*, Elsevier Science, Amsterdam.
BROWN G., YULE G., 1983, *Discourse Analysis*, Cambridge University Press.
BRUNER J. S., 1992, *Saper fare, saper pensare, saper dire, le prime abilità del bambino*, Armando Editore, Roma.
BYGATE M., SKEHAN P., SWAIN M. (a cura di), 2001, *Researching Pedagogic Tasks, Second Language Learning, Teaching and Testing*, Longman, Harlow.
CABRERA KFOURI-KANEOYA M.L., 2010, "Nunca tinha pensado nisso!" – Crenças, reflexes e a construção do discurso de interagentes de português-espanhol como le na

modalidade de Teletandem", in BENDETTI A.M., CONSOLO D.A., VIEIRA-ABRAHÃO (a cura di), *Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: linguas estrangeiras para todos*, Pontes Editores, Campinas, SP.

CAMERON D., 2004, "Out of the bottle: The social life of metalanguage", in JAWORSKI A., COUPLAND N., et al. (a cura di) *Metalanguage. Social and Ideological Perspectives*, Mouton de Gruyter, Berlin.

CANDY P.C., 1991, *Self-Direction for Lifelong Learning. A Comprehensive Guide to Theory and Practice*, Jossey-Bass, San Francisco.

CAON F., SERRAGIOTTO G. (a cura di), 2011, *Tecnologia e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*, Utet, Torino.

CARVALHO-DA SILVA A., 2010, "In-tandem a distância: uso de estratégias de aprendizagem e de comunicação" in BENDETTI A.M., CONSOLO D.A., VIEIRA-ABRAHÃO (a cura di), *Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: linguas estrangeiras para todos*, Pontes Editores, Campinas, SP.

CELCE-MURCIA M., OLSHTAIN E., 2001, *Discourse and Context in Language Teaching*, Cambridge University Press.

COMMISSIONE EUROPEA, 2009, *Study on the impact of Information and Communications Technology (ICT) and the new media on language learning.* On line: http://eacea.ec.europa.eu/llp/studies/study_impact_ict_new_media_language_learning_en.php

COMOGLIO M., CARDOSO M., 1996, *Insegnare ad apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, Roma, Las.

CONSOLO D.A., 2010, "Princípios e procedimentos para avaliaçao em meios electrônicos: implicações para a aprendizagem de línguas em Teletandem", in BENDETTI A.M., CONSOLO D.A., VIEIRA-ABRAHÃO (a cura di), *Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: linguas estrangeiras para todos,* Pontes Editores, Campinas, SP.

COONAN C.M., 2009, "Opportunità di usare la LS nella lezione CLIL: importanza, problemi, soluzioni", in *Studi di Glottodidattica*, 2, pp.20-34.

CORDER S.P., 1981, *Error analysis and Interlanguage*, Oxford University Press, Oxford.

CSIKSZENTMIHALYI M., 1990, "*Flow: The Psychology of Optimal Experience"*, Harper and Row, New York.

CUMMINS J., SWAIN M., 1986, *Bilingualism and Education*, Longman, London.

DALOISO M., 2011, *Introduzione alla didattica delle lingue moderne. Una prospettiva interdisciplinare*, Aracne, Roma.

DALOISO M., 2009, *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Cafoscarina, Venezia.

DA SILVA K.A., 2010, "A (trans)formação inicial de professores de línguas no projeto *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*: delimitando e atravessando as fronteiras digitais", in BENDETTI A.M., CONSOLO D.A., VIEIRA-ABRAHÃO (a cura di) *Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: linguas estrangeiras para todos*, Pontes Editores, Campinas, SP.

DAVIS K.A., 1995, "Qualitative Theory and Methods in Applied Linguistics Research", in *TESOL Quarterly* 29(3), pp.427-453.

DECI E.L., RYAN R.M., 2002, “An overview of Self-Determination Theory: an organismic-dialectical perspective, in DECI E.L., RYAN R.M. (a cura di), *Handbook of Self-Determination Research*, University Rochester Press, New York.

DE CORTE E., VERSHAFFEL L., ENTWISTLE N. AND VAN MERRIËNBOER J. (a cura) 2003 , *Powerful Learning Environments: Unraveling Basic Components and Dimensions*, Pergamon, Oxford.

DE LA FUENTE M.J., “Is SLA Interactionist Theory Relevant to CALL? A Study on the Effects of Computer Mediated-Interaction in L2 vocabulary acquisition”, in *Computer Assisted Language Learning*, 16(1), pp.47-81.

DE SOUZA-BROCCO A., 2010, “Uma esperiência de aprendizagem de português em contexo Teletandem: a questão da gramática”, in BENDETTI A.M., CONSOLO D.A., VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, *Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: linguas estrangeiras para todos,* Pontes Editores, Campinas, SP.

DOLCI R., 2004, “Glottodidattica, costruttivismo e tecnologie”, in SERRAGIOTTO G.(a cura di), *Le lingue straniere nelle scuole*, Torino, Utet Libreria.

DONATO R., 1994, “Collective Scaffolding in Second language Learning”, in LANTOLF J. P., APPEL G. (a cura di), *Vygotskian Approaches to Second Language Research*, Ablex Publishing Corporation, Westport.

DOOLY M., 2007, “Choosing the Appropriate Communication Tools for an Online Exchange”, in O’ DOWD R. (a cura di), *On line Intercultural Exchange*, Clevedon, Multilingual Matters.

DOOLY M., 2008 (a cura di), *Telecollaborative Language Learning: A guidebook to moderating intercultural collaboration online*. New York: Peter Lang.

DŐRNEYI Z., CSCIZÉR K., 1998, “Ten Comandments for Motivating Language Learners: Result of an Empirical Study”, in *Language Teaching Research*, 2, 3, pp. 203-229.

DUNN W.E., LANTOLF J.P., “Vygotsky’s Zone of Proximal Development and Krashen’s i+1: Incommensurable Constructs, Incommensurable Theories”, in *Language Learning*, 48(3), pp.411-442

DURANTI A., 2005, *Antropologia del linguagg*io, Meltemi, Roma.

DWIVEDI J.K., 2012, *Information System Theory: Explaining and Predicting Our Digital Society vol. 2*, Springer, New York.

ELLIS, R., 2003, *Task-based language learning*, Oxford University Press.

FAIRHURST G. T., COOREN F., 2004, “Organizational language in use: interaction analysis, conversation analysis, and speech act schematics” in GRANT D., HARDY C., et al. (a cura di), Handbook of organizational, *The Sage Handbook of Organisational Discourse*, Sage, London.

FEDELE P., 2007, *Il computer di casa. Processi di informatizzazione nell’ambiente domestico: tra adattamento e creatività*, Pellegrini, Cosenza.

FERNANDES F.R., CONSOLO D.A., 2010, “A questão tecnológica no tele tandem: entraves e possíveis soluções”, in BENDETTI A.M., CONSOLO D.A., VIEIRA-ABRAHÃO, (a cura di) *Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: linguas estrangeiras para todos,* Pontes Editores, Campinas, SP.

FREDDI G., 1982, *Didattica delle Lingue Moderne*, Minerva Italica, Bergamo.

GARELLI P., BETTI S., 2010, *Nuove Tecnologie e insegnamento delle lingue straniere*, Franco Angeli, Milano.

GEE J.P., "Educational Linguistics", 2006, in ARONOFF M., REES-MILLER J. (a cura di) *The Handbook of Linguistics*, Blackwell Publishing, Oxford.

GIOVANARDI C., TRIFONE P., 2010, "L'inchiesta Italiano 2010. Anteprima di alcuni risultati", in *Italiano linguaDue* 2 (2), pp.148-155.

GOBO G., 2006, *Guida multimediale alla ricerca sociale,* Scriptaweb, Napoli.

GRANT D., HARDY C., et al. (a cura di), 2004, *The Sage Handbook of Organisational Discourse*, Sage, London.

GUK L., KELLOG D., 2007, "The ZPD and whole class teaching: Teacher-led and student-led interactional mediation of tasks", in *Language Teaching Research* 11 (3), pp.281-299.

HALLIDAY M., 1986, *An introduction to Functional Grammar*, Arnold, London.

HALLIDAY M., MATTHIESSEN C.M., 1999, *Construing experience through meaning: a language based approach to cognition*, Cassell Academic, London.

HATCH E., 1992, *Discourse and Language Education*, Cambridge University Press.

HEHMANN G., PONTI D. (a cura di), 2003, *Apprendimento autonomo delle lingue in tandem*, Trauben, Torino.

HERITAGE J., 1998, "Conversation Analysis and Institutional Talk:Analyzing Distinctive Turn-Taking Systems", in CMEJRKOVÁ S., HOFFMANNOVÁ J. et al. (a cura di) *Proceedings of the 6th International Congresss of IADA (International Association for Dialog Analysis)*, Niemeyer, Tubingen.

HERITAGE J., 1997, "Conversation analysis and institutional talk: analyzing data", in SILVERMAN D. (a cura di) *Qualitative Analysis: Issues of Theory and Method*, Sage, London.

HERITAGE J., GREATBATCH D., 1991, "On the Institutional Character of Institutional Talk: The Case of News Interviews", in DIERDRE B., ZIMMERMAN D.H. (a cura di) *Talk and Social Structure*, University of California Press, Berkeley.

HOLEC H., 1981, *Autonomy and Foreign Language Learning,* Pergamon Press for the Council of Europe, Oxford.

HOLEC H., 1985, "On autonomy: some elementary concepts, Riley P. (a cura di), *Discourse and Learning*, Longman, London. (pp.173–90)

HURD S., 2005, "Autonomy and the distance language learner", in HOLMBERG B., SHELLEY M.,WHITE C. (a cura di), *Distance education and languages: evolution and change. New perspectives on language and education,* Multilingual Matters, Clevedon.

HURD S., 1998a, "Too carefully led or too carelessly left alone?", *Language Learning Journal* 17, 70–74.

HURD S., 1998b, "Autonomy at any price? Issues and concerns from a British HEperspective", *Foreign Language Annals* 31 (2), 219–30.

HURD S., XIAO J., 2006, "Open and distance language learning at the Shantou Radio and TV University, China and the Open University, United Kingdom: a cross-cultural perspective" in *Open Learning*, 21(3), pp. 205-219.

JAKOBSON R., 1976, *Saggi di linguistica generale*, Universale Economica Feltrinelli, Milano.
JAWORSKI A., COUPLAND N., et al. (a cura di), 2004, *Metalanguage. Social and Ideological Perspectives*, Mouton de Gruyter, Berlin.
JOHNSTONE B., 2002, *Discourse Analysis*, Blackwell, Oxford.
JORDAN B., HENDERSON A., 1995, "Interaction Analysis: Foundation and Practices", in *The Journal of Learning Sciences* 4(1), pp. 39-103, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
KÖTTER M., 2003, "Negotiation of meanings and codeswitching in on line tandems", in *Language Learning and Technology*, 7(2), pp.145-172.
KRAMSCH C., 1993, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
KRASHEN S.D., TERRELL T., 1983, *The Natural Approach*, Pergamon, New York.
KRASHEN S.D., 1985, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Longman, London.
KRASHEN S.D., 2011, "The Compelling (not just interesting) Input Hypothesis" (International Conference Preview IC1), in *The English Connection – Kotesol* 15(3), (on line: http://koreatesol.org/sites/default/files/pdf_publications/TECv15n3-11Autumn.pdf)
LABOV W., 1972, *Sociolinguistic Patterns*, Blackwell, Oxford.
LAND S.M., HANNAFIN M.J., 2000, "Student-Centered Learning Environments", in JONASSEN D. H., LAND S. M. (a cura di), *Theoretical Foundations of Learning Environments* (pp. 1- 23). Lawrence Erlbaum, Mahwah NJ.
LANTOLF J.P., APPEL G., 1994, (a cura di), *Vygotskian Approaches to Second Language Research*, Ablex Publishing Corporation, Westport.
LANTOLF J.P., 2000, *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford University Press, Oxford.
LIDDICOAT A.J., 2007, *An Introduction to Conversation Analysis*, Continuum, London.
LIGHTBOWN P.M., SPADA N., 2006, *How Languages are learned*, Oxford University Press, Oxford.
LEE L., 2009, "Promoting intercultural exchanges with blogs and podcasting: a study of Spanish-American telecollaboration", in *Computer Assisted Language Learning*, 22(5), pp.425-443.
LEONE P., 2009, "Comunicazione mediata dal computer e apprendimento linguistico: gli incontri Teletandem", in Studi di Glottodidattica 3(1), Università degli Studi di Bari http://www.glottodidattica.net/Articoli/articolo9_04.pdf.
LEONE P., 2012, "E' questo che volevi dire? Parlante nativo e non nativo nei dialoghi Teletandem", in *Rivista Itals*, X, 28, Guerra, Perugia, pp.79-103.
LIAW M., Bunn-Lee Master S., 2010, "Understanding telecollaboration through an analysis of intercultural discourse", in *Computer Assisted Language Learning*, 23(1), pp.21-40.
LINELL P., LUCKMANN T., 1991, "Asymmetries in dialogue: some conceptual preliminaries", in MARKOVÁ I., FOPPA K. (a cura di), *Asymmetries in Dialogue*, Harvester Wheatsheaf, New York.
LITTLE D., 1991, *Learner Autonomy. Definitions, Issues and Problems,* Authentik, Dublin.

LEADLAB - ***L**eading **E**lderly and **A**dult **D**evelopment*, Modello integrato per la personalizzazione dell'apprendimento nell'Educazione degli adulti. Linee Guida, Grundtvig Project - Ref.: 502057-LLP-1-2009-1-IT-GRUNDTVIG-GMP. http://www.afolsudmilano.it/attachments/588_LEADLAB_model_guidelines_IT.pdf

LONG M., 1981, "Input, interaction, and the second language acquisition", in WINITZ H. (a cura di), *Native Language and Foreign Language Acquisition: Annals of the New York Academy of Sciences*, 379, pp. 259-278.

LONG M., 1983, "Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers", in *Studies in Second Language Acquisition* 5, pp. 177-193.

LONG M., 1985, "A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task-based Language Teaching", in HYLTENSTAM K., PIENEMANN M. (a cura di) *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, Multilingual Matters, Clevedon.

LONG M., 1996, "The role of the linguistic environment in second language acquisition", in Ritchie W.C., Bathia T.K. (a cura di), *Handbook of Second Language Acquisition*, Academic Press, New York.

MAZELAND H., 2006, "Conversation Analysis", in Brown K. (a cura di) *Encyclopedia of Language and Linguistics*, Elsevier Science, Amsterdam.

MEDEIROS-MENDES C., 2010, "Antiamericanismo e outras crenças relacionadas ao processo de ensino – aprendizagem de língua inglesa: um estudo sobre a modalidade Teletandem como provedora de contatto intercultural", in BENDETTI A.M., CONSOLO D.A., VIEIRA-ABRAHÃO (a cura di), *Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: linguas estrangeiras para todos, Pontes Editores*, Campinas, SP.

MENEGALE M., 2010, *Dall'autonomia nell'apprendimento delle lingue straniere allo sviluppo della competenza plurilingue. Una ricerca nella scuola secondaria,* Tesi di dottorato in Scienze del Linguaggio L-LIN/02, 23° Ciclo, A.A.2007/2008 A.A. 2010/2011, Università Ca' Foscari Venezia.

MESQUITA A.A.F, 2010, "Crenças e práticas de avaliaçao no processo interativo e na mediação de um par no tandem a distância: um estudio de caso", in BENDETTI A.M., CONSOLO D.A., VIEIRA-ABRAHÃO, (a cura di) *Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: linguas estrangeiras para todos,* Pontes Editores, Campinas, SP.

MC CARTHY M., O'KEEFEE A., 2006, "Speaking in a Second Language", in Berns M. (a cura di), 2010, *Concise Encyclopedia of Applied Linguistics*, Elsevier, Oxford.

MC CARTHY M., 1991, *Discourse Analysis for Language Teachers*, Cambridge University Press.

MOÈ A., DE BENI R., 1995, "Strategie e metodi di studio: aspetti strategici, metacognitivi e relazionali", in ALBANESE O., DOUDIN P.A., MARTIN D. (a cura di), *Metacognizione ed educazione: processi, apprendimenti, strumenti*, Franco Angeli, Milano.

MORI J., "Task Design, Plan, and Development of Talk-in-Interaction: An Analysis of a Small Group Activity in a Japanese Language Classroom", in *Applied Linguistics*, 23 (3), pp. 323-347.

MULLEN T., APPEL C., SHANKLIN T., 2009, "Skype-based Tandem Language Learning and Web 2.0", in THOMAS M. (a cura di), *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning*, Information Science Reference, Hershey-New York

NELL V., 1988, *Lost in a Book*, Yale University Press, New Haven, Conn.
NUNAN D., 1989, *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
NUNAN D., 1992, *Research Methods in Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
NUNAN D., 1997, "Designing and adapting materials to encourage learner autonomy", in BENSON P., VOLLER P. (a cura di), *Autonomy &Independence in Language Learning*, Longman, London.
NUNAN D., 2004, *Task-based Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
NUNAN D., 2013, "Classroom research", in HINKEL E. (a cura di), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Routledge, New York.
OCHS E., 1979, "Transcription as theory", in Ochs E., Schieffelin B. (a cura di), *Developmental pragmatics*, New York Academic Press, pp. 43-72.
ODLIN T., 1989, *Language transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning, Cambridge University Press*, Cambridge.
O' DOWD R., 2007, (a cura di), *On line Intercultural Exchange*, Multilingual Matters, Clevedon.
ORLETTI F., 2000, *La conversazione diseguale: potere e interazione*, Carocci, Roma.
PARADIS M., 2004, *A neurolinguistic Theory of Bilingualism*, John Benjamins, Amsterdam.
PARMIGIANI D., 2004, *Didattica e tecnologia diffusa. Riflessioni per un'antropologia multimediale*, Franco Angeli, Milano.
PELLEREY M., 2012, "La competenza tra formazione e autoformazione: implicanze teoriche e operative", in ALTAMORE A., MARGOTTINI M. (a cura di), *Scuola e Università: reti per l'orientamento, Atti del Seminario di Studio (22 aprile 2010)*, Università degli Studi Roma Tre, pp.40-53.
PELLETTIERI J., "Negotiation in cyberspace: The role of chatting in the development of grammatical competence", in WARSCHAUER M., KERN R. (a cura di), 2000, *Network-based Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
PENNYCOOK A., 1997, "Cultural alternatives and autonomy", in BENSON P., VOLLER P. (a cura di), *Autonomy &Independence in Language Learning*, Longman, London.
PERÄKYLÄ A., 2007, "Conversation Analysis", in RITZER G. (a cura di) *The Blackwell Encyclopedia of Sociology On Line*, Wiley-Blackwell Publishing.
PRABHU N.S., *Second Language Pedagogy*, Oxford University Press: Oxford.
PRENSKY M., 2001, "Digital Natives, Digital Immigrants, Part 2: Do They Really Think Differently", in *On the Orizon*, 9 (6).
PSATHAS G., ANDERSON T., 1990, "The Practices of Transcription in Conversation Analysis", in *Semiotica* (78)1-2, pp.75-99.
RENKEMA J., 2004, *Introduction to Discourse Studies*, John Benjamins, Philadelphia.
ROBERTSON R., 1994, "Globalisation or Glocalisation?", in *Journal of International Communication* 1(1), pp.33-52.

ROGOFF B., 1990, *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context,* Oxford University Press, Oxford.

ROGOFF B., 2003, *The Cultural Nature of Human Development,* Oxford University Press, Oxford.

ROST-ROTH M., 1995, *Sprachenlernen im direkten Kontakt. Tandem* in Südtirol. Eine Fallstudie, Alpha &Beta, Merano.

ROZSAVÖLGYI E., GUGLIELMI L., 2011, "Peer Correction and Learners' Self Perception of Motivation and Autonomy in an Italian-Hungarian eTandem", in Rață G. (a cura di), *Academic Days of Timişoara. Language Education Today*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle.

RUSHKOFF D., 2006, *Screenagers: lessons in chaos from digital kids*, Hampton Press, New York.

SALOMÃO A.C., 2010, "O processo de mediaçao no Teletandem", in BENDETTI A.M., CONSOLO D.A., VIEIRA-ABRAHÃO (a cura di), *Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: linguas estrangeiras para todos,* Pontes Editores, Campinas, SP.

SANTORO E., 2010, "Después de Krashen : reflexiones sobre «el modelo del input comprensible »", in DEROSAS M., TORRESAN P. (a cura di), *Didactica de las lenguas-culturas.Nuevas Perspectivas*, Alma-SB International, Buenos Aires-Firenze.

SCHEGLOFF E.A., 1991, "Reflections on Talk and Social Structure", in BODEN D., ZIMMERMAN D. H. (a cura di), *Talk and Social Structure*, University of California Press, Berkeley.

SCHUNK D., ZIMMERMAN B. (a cura di), 1994, *Self-regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Application*, Lawrence Erlbaum, New Jersey.

SCHUNK D., ZIMMERMAN B. (a cura di), 1998, *Self-regulated Learning: from teaching to Self-regulated Practice*, Guilford Press, New York.

SCHWIENHORST K., 2004, "Native-Speaker/Non-Native-Speaker Discourse in the MOO: Topic Negotiation and Initiation in a Synchronous Text-Based Environment", in *Computer Assisted Language Learning*, 17(1), pp.35-50.

SEIDELHOFER B. (a cura di) *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honor of H.G. Widdowson*, pp. 125-144, Oxford University Press.

SELINKER L., 1972, "Interlanguage", in *International Review of Applied Linguistics* 10 (3), pp. 209-231.

SEFTON-GREEN J., 2004, "Literature review in informal learning with technology outside school"*, Report 7, Futurelab series*.

SERRAGIOTTO G. (a cura di), 2004, *Le lingue straniere nelle scuole*, Torino, Utet Libreria.

SIDNELL J., 2010, *Conversation Analysis: an introduction*, Blackwell, Chichester.

SKEHAN P., 1996, "A framework for the implementation of task based instruction", in *Applied Linguistics* 17, pp. 38-62.

SMITH M.C., POURCHOT T. (a cura di), 1998, *Adult Learning and Development. Perspectives from Educational Psychology*, Erlbaum, Mahwah, New Jersey.

SPATTI CAVALARI S.M., 2010, "A definiçao das metas e o processo de autovaliação no contexto tele tandem", in BENDETTI A.M., CONSOLO D.A., VIEIRA-ABRAHÃO, (a cura

di) *Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: linguas estrangeiras para todos,* Pontes Editores, Campinas, SP.
SPRINGER S., COLLINS L., 2008, “Interacting inside and outside of the language classroom”, in *Language Teaching Research*, 12(1), pp. 39-60.
STERN H.H., 1983**,** *Fundamental Concepts of Language Teaching:Historical and Interdisciplinary Perspectives on Applied Linguistic Research,* Oxford University Press, Oxford.
STICKLER U., 2003, “Consulenza per l’apprendere in tandem”, in HEHMANN, G. , PONTI, D. (a cura di), *Apprendimento autonomo delle lingue in tandem*, Trauben, Torino.
STOLL C., 2001, *Confessioni di un eretico high-tech. Perché i computer nelle scuole non servono e altre considerazioni sulle nuove tecnologie*, Garzanti, Milano.
SWAIN, M., 1985, “Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development”, in GASS S., MADDEN C. (a cura di) *Input in Second Language Acquisition*, pp. 235-256, Newbury House, New York.
SWAIN, M., 1995, “Three functions of output in second language learning”, in COOK G.,
SWAIN M., LAPKIN S., 1995, “Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning”, in *Applied Linguistics* 16, pp. 371-391.
TEN HAVE P., 2007, *Doing conversation analysis. A practical guide*, Sage, London.
THOMAS M., REINDERS H. (a cura di), 2010, *Task-based language learning and teaching with technology*, Continuum, New York.
TORRESAN P., 2008, *Intelligenze e didattica delle lingue*, EMI, Bologna.
TORRESAN P., MAZZOTTA C., 2011, “Task e multimedialità”, in CAON F., SERRAGIOTTO G. (a cura di), *Tecnologia e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*, Utet, Torino.
TSCHERNING H., 2011, “A Multilevel Social Network Perspective on IT Adoption”, in DWIVEDI Y.K., WADE M.R., et al. (a cura di), *Information System Theory* (vol.1), Springer, London.
TUDINI V., 2003, “Using native speakers in chat”, in Language Learning and Technology (7) 3, pp. 141-159, University of Hawai’i and Michigan State University http://llt.msu.edu/index.html
TUDINI V., 2005, “Chatlines for Beginners: Negotiating Conversation at a Distance”, in HOLMBERG B., SHELLEY M., WHITE C. (a cura di), 2005, *Distance Education and Languages*, Clevedon, Multilingual Matters.
TUDINI V., 2010, *Online Second Language Acquisition. Conversation analysis of online chat*, Continuum, London.
TORABI M.A., 2010, “Ethnomethodology and Conversation Analysis”, in *Journal of English Language Teaching and Learning* 53(217), pp.155-165, University of Tabriz.
VAN DIJK T.A. (a cura di), 2011, *Discourse Studies: a multidisciplinary introduction*, Sage, London. (inserire eventuali titoli interni alla curatela)

Van Merriënboer J.G., Paas F., 2003, "Powerful learning and the many faces of instructional design : Toward a framework for the design of powerful learning environments", in De Corte E., Verschaffel L., Entwistle N., Van Merriënboer J.G. (a cura di), *Powerful Learning Environments : Unraveling Basic Components and Dimensions*, Pergamon, Oxford.

Varisco B., 2002, *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Carocci, Roma.

Vassallo M.L., Telles J.A., 2009, "Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa", in Telles J.A. (a cura di), *Telet@ndem: um contexto virtual, autônomo e collaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*, Pontes Editores, Campinas, SP.

Vergnaud G., 2000, *Lev Vigostki, pédagogue et penseur de notre temps*, Hachette, Paris.

Vergnaud G., 1990, *Psicologia cognitiva dello sviluppo e didattica della matematica*, Politecnico, Torino.

Verschueren J., 2004, "Notes on the role of metapragmatic awareness in language use", in Jaworski A., Coupland N., et al. (a cura di) *Metalanguage. Social and Ideological Perspectives*, Mouton de Gruyter, Berlin.

Vieira-Abrahão M.H., 2010, "Teletandem Brasil – linguas estrangeiras para todos: um espaço para a formaçao de professores de línguas", in Bendetti A.M., Consolo D.A., Vieira-Abrahão (a cura di), *Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: linguas estrangeiras para todos,* Pontes Editores, Campinas, SP.

Vinagre M., 2007, "Integrating Tandem Learning in Higher Education", in O' Dowd R. (a cura di), *On line Intercultural Exchange*, Multilingual Matters, Clevedon.

Vitale F., 2004, "Analisi del discorso", in Cometa M. (a cura di), *Dizionario degli studi culturali*, Meltemi, Roma.

Voller P., 1997, "Does the teacher has a role in autonomous language learning?", in Benson P., Voller P. (a cura di), *Autonomy &Independence in Language Learning*, Longman, London.

Vygotsky L. S., 1934, *Myšlenie i reč* (traduzione italiana di Mecacci L.,1990, *Pensiero e Linguaggio - Ricerche psicologiche*, Biblioteca Universale Laterza, Roma-Bari).

Vygotsky L.S., 1978, *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge MA.

Walker L., 2003, "Il ruolo del diario per sostenere e sviluppare l'autonomia dell'apprendere in tandem", in Hehmann G. , Ponti D. (a cura di), *Apprendimento autonomo delle lingue in tandem*, , Trauben, Torino.

Warschauer M., 2000, "On line learning in second language classrooms: An ethnographic study", in Warschauer, M., Kern, R. (a cura di), *Network-based Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.

Warschauer M., 1997, "Computer-mediated collaborative learning: Theory and Practice", in *Modern Language Journal* 81 (4), 470–81.

Watzlawick P., Beavin J. H., Jackson D. D., 1971, *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio-Ubaldini, Roma. citazione p. 33

Wenden A., 1991, *Learner Strategies for Learner Autonomy*, Prentice-Hall, London.

WENDEN A., 2001, "Metacognitive knowledge in SLA: the neglected variable", in BREEN M.P. (a cura di), *Learner contribution to language learning: New direction in Research*, Pearson Education, Harlow.

WHITE C., 1999, "Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners", in *System* 27(4), pp.443-457.

WHITE C., 2007, "Autonomy, independence and control: mapping the future of distance language learning", in GARDNER D. (a cura di), *Learner autonomy, Integration and support* (vol. 10), Authentik, Dublin.

WIDDOWSON H., 1990, *Aspects of Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.

WIDDOWSON H., 1998, "Skills, abilities, and contesxt of reality", in *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, pp.260-275.

WOOD D. J., BRUNER J. S., ROSS G., 1976, "The role of tutoring in problem solving", in *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100.

WOOFFITT R., 2005, *Conversation Analysis and Discourse Analysis: a Comparative and Critical Introduction*, Sage, London.

Xiao J., Hurd S., 2007, "Language Learning Strategies in Distance English Learning: a Study of Learners at Shantou Radio and Television University, China", in The Journal of Asia Tefl 4 (2), pp.141-164.

ZORZI D., 1996, "Contributi dell'analisi della conversazione all'insegnamento dell'italiano L2", in *Atti del III Convegno ILSA*, pp.11-39, Comune di Firenze.

ZUEGLER J., BENT B., 1991, "Relative knowledge of content domains, an influence on native non-native conversation", Applied Linguistics, 12, pp.397-415.

# *Appendix 1*

**ESEMPIO DI PIATTAFORMA PB WORKS PER LA TELECOLLABORAZIONE: FRONT PAGE**

**Istruzioni generali sul funzionamento della piattaforma in relazione al Protocollo eTandem TASK - BASED**

**FrontPage**

Page history last edited by Lorenzo Guglielmi tutor 1 year, 11 months ago

Benvenuti su Danubadria da parte di Lorenzo, Aleksandra, Christian!

Noi siamo i tutors del vostro Teletandem, ma forse altri colleghi collaboreranno a questo progetto.

**Prima di incomiciare il lavoro, vi diamo un consiglio tecnico importantissimo: tutto quello che salvate in formato word, excel, ppt., salvatelo sempre nella vecchia versione .doc '97-2003, altrimenti rischiate di complicarvi l'esistenza e perdere soltanto del tempo prezioso! Non tutti, infatti, hanno il nuovo pacchetto windows office. Molti hanno ancora il vecchio XP**

Questa è la vostra piattaforma personale per il lavoro in Teletandem.

Abbiamo detto che si tratta di un "Teletandem TASK BASED", con supporto di tutors esterni.

**Vediamo com'è strutturata questa piattaforma:**

- Andate su **„Pages and files“** e accedete al folder **„Piattaforma TT“** con in vostri nomi.
- Come potete vedere, c'è una pagina "Tutotorig FORUM" e un altro folder denominato „Archivio“:
- Il Tutoring FORUM serve per comunicare tra di voi e con i tutors
- Quando fate il Teletandem, il Tutoring FORUM potete sempre lasciarlo aperto e utilizzarlo tra di voi, in modo simile a una e-mail.
- L'Archivio serve invece per archiviare il vostro lavoro nelle cartelle „Tasks in progress“(lavori in corso)/ „Tracce chat“/“Tracce email“/“Tracce audio“

**Facciamo un esempio concreto di come si lavora:**

**I)** Domenica pomeriggio, per esempio, vi inviamo sul FORUM interno una o più proposte di TASKS. **Ecco un esempio di tasks:**

*„Ascoltate insieme queste canzoni (una in italiano e una in serbo) guardando il videoclip su Youtube. Sono canzoni sul tema dell'amore e del tradimento. Incontratevi su skype e trovate insieme il maggior numero di punti in comune e di differenze con l'aiuto delle griglie di osservazione. Aiutandovi tra di voi, scrivete un commento (min. 500 parole max. 800), in serbo sulla canzone serba e in italiano sulla canzone italiana, inserendo informazioni biografiche sull'autore e sul suo stile musicale. I materiali con le spiegazioni su come svolgere il task sono tutti caricati all'interno della vostra cartella Tasks in progress". Tempo a disposizione: 10 gg.*

**II) Nel momento in cui ricevete il TASK sul FORUM**, con i materiali del TASK caricati nella cartella "Task in progress", ricevete anche un avviso istantaneo sulla vostra casella e-mail. Cosa succede a quel punto?
Accedete dalla e-mail alla vostra piattaforma personale direttamente, appena potete, insieme al vostro partner o in momenti diversi. Rispondete a noi sul FORUM con un feedback di conferma, richiesta di informazioni o spiegazioni aggiuntive, ecc.
Potete usare lo stesso FORUM interno per discutere tra partners TT su come organizzarvi per svolgere insieme il task e per prendere gli APPUNTAMENTI per le sessioni TT su Skype.
Il FORUM vi serve per confermare che avete capito il TASK, chiedere spiegazioni al compagno o ai tutors e per organizzare il vostro lavoro.
Potete già iniziare da soli a guardarvi i materiali del TASK, così arrivate già con delle idee su cui discutere con il vostro partner.

**III) APPUNTAMENTI SU SKYPE e EMAIL.** Concordate un primo incontro tra di voi. Nel giorno e nell'ora stabiliti, per esempio martedì alle 15, decidete di trovarvi su Skype e di guardare o riguardare insieme i video. Fate una prima sessione di 45 minuti/1 ora, in serbo o in italiano. Cominciate a scambiarvi opinioni e informazioni sulla lingua e sui contenuti del TASK, usando la chat ma anche la (video)chiamata, oppure scrivetevi delle e-mail. Alla fine della sessione, prima di salutarvi, stabilite una seconda sessione Skype in italiano o in serbo. Quindi datevi dei tempi per scrivere la prima bozza del vostro tema e per inserirlo nel folder della piattaforma. Per esempio, stabilite che entro tre giorni inserirete entrambi la vostra prima BOZZA di lavoro nel folder "Tasks in progress" e inizierete a fare le revisioni dei testi in entrambe le lingue.

**IV) BOZZE di lavoro:** ognuno lavora al proprio commento (vedi esempio di task) della canzone nella propria lingua di studio. Appena una prima bozza è pronta, la inserite in formato word „Task in progress", nel folder con il „ Nome_lavori in corso" attraverso la funzione **upload**, in alto a sinistra. Quando inserite una BOZZA il vostro partner è avvisato. Mandetegli un messaggio sul forum. Lo riceverà nella sua mail come avviso
Vi consigliamo di usare anche il FORUM interno per chiedere spiegazioni al partner oppure dei consigli. E' facile, pratico e veloce.

**V) REVISIONI:** Quando la BOZZA è caricata, il vostro compagno entra nel folder, fa il **download** e comincia a correggerla, usando per esempio la funzione di word „insert comment".Il partner serbo corregge il testo scritto in serbo dal partner italiano e il partner italiano corregge il testo scritto in italiano dal partner serbo.La correzione la potete fare anche insieme, se in quel momento avete un altro appuntamento su Skype. La seconda bozza corretta verrà reinserita nello stesso folder con lo stesso processo di upload e così via, fino alla versione finale.
Quante revisioni potete fare? Non c'è un limite preciso, ma se avete per sempio 10 giorni di tempo e una o due sessioni su Skpe in entrambe le lingue, le revisioni potranno essere tre o quattro, fino alla versione definitiva.

**VI) VERSIONE DEFINITIVA:** fare l'upload sempre nella cartella TASKS in progress

**VII) USO del FORUM** con i tutors: i tutors, nel caso di questo tipo di Task da 10 giorni, interverranno attivamente sul vostro FORUM il fine settimana successivo all'invio dei TASK e dopo che il avete ultimato il vostro lavoro, per darvi una valutazione finale.

**VIII) FOLDERS „TRACCE" email/audio/chat:** dopo ogni sessione di Teletandem su Skype, salvate le vostre tracce nelle cartelle dell'Archivio. Come? Prima "copy&paste" tracce email e le tracce di chat su foglio word e dopo upload nelle apposite cartelle dell'„Archivio" con la funzione *upload.* Se tenete tutte le tracce conservate in ordine, vedrete, vi sarà molto utile poi per riflettere meglio su come state lavorando.

Questo è dunque il nostro metodo generale di lavoro. Se ci sono dubbi, scriveteci sul FORUM o direttamente sotto la Front Page con „add a comment" . Vi risponderemo in tempi brevi.
Vedrete che nella pratica tutto sarà ancora più semplice!

Buon Teletandem a tutti!
a presto

Lorenzo Guglielmi
tutor coordinatore

# *Appendix 2*

**TASK I – Apertura del Forum e I Task**

*Il couselor annuncia ai partner che la loro piattaforma è pronta. Il primo task, caricato nell'apposita cartella (task in progress), viene spiegato con anche sul forum. Inizio discussione*

**Lorenzo Guglielmi tutor said**

at 5:03 pm on Feb 20, 2011

Reply Delete

Ecco la vostra piattaforma personale

Stasera vi arrivera' il primo task

Lorenzo

**Lorenzo Guglielmi tutor said**

at 9:43 pm on Feb 20, 2011

Reply Delete

Ciao a tutti!

benvenuti in questa prima settimana di eTandem!

Cominceremo con un task semplice ma essenziale e comune a tutti quanti: "Conosci il tuo partner di TT"

Lo so che forse suona un poco banale, ma molti di voi non si conoscono per nulla.
TUTTE LE INDICAZIONI PER COME PROCEDERE NEL LAVORO SONO NEL FOLDER "TASKS IN PROGRESS"

TASK numero 1:
INTERVISTA AL COMPAGNO E COSTRUZIONE DEL SUO PROFILO PER UN FUTURO BLOG

Di che cosa si tratta:
Ognuno di voi deve costruire un'intervista, in serbo per il partner serbo e in italiano per il partner italiano. Attraverso le risposte a queste interviste ognuno di voi costruirà il profilo del proprio partner, scrivendolo in terza persona.
Le interviste devo avere un minimo di dieci domande, ma so che ne farete sicuramente di più. E soprattutto cercate di essere curiosi e originali, perchè il profilo poi lo metterete sul nostro futuro BLOG di Teletadem.

Obiettivi: presentarsi, conoscersi, scrivere ciascuno il profilo dell'altro per un BLOG
Canali di comunicazione:
FORUM di piattaforma personale per discutere e mettersi d'accordo sulle sessioni TT
SKYPE: chat e videotelefonata, anche in combinazione.
Numero sessioni minime: 2 sessioni > 45 min-1 ora in italiano/ 45 min-1 ora in serbo
Tempi di consegna: 1 settimana, max. 8 giorni

TUTTE LE INDICAZIONI PER COME PROCEDERE NEL LAVORO SONO NEL FOLDER "TASKS IN PROGRESS"

A presto

Lorenzo

**daria.costantini@gmail.com said**

at 6:22 pm on Feb 25, 2011

Reply Delete

Bene sto cercando di conoscere meglio questa piattaforma...dunque il primo task è un'intervista a Velimir giusto...scusate ma a volte mi perdo :-) Le domande le ho pronte potrei postarle...prometto di diventare più pratica in tempi brevissimi....

**Lorenzo Guglielmi tutor said**

at 6:32 pm on Feb 25, 2011

Reply Delete

Cara Daria,

cominciamo senza fretta alcuna. D'altronde anche Velimir non credo abbia ancora risolto i problemi tecnici. Vedrai che ti diventerai esperta in tempi brevissimi. Vivi l'intervista a Velimir come un "gioco". Sfrutta le tue abilita' didattiche acquisite insegnando l'italiano. Per qualsiasi dubbio non esitare a contattarmi.

un caro saluto

Lorenzo

**Lorenzo Guglielmi tutor said**

at 10:18 pm on Mar 2, 2011

Reply Delete

carissimi Velimir e Daria,

volevo dirvi che se avete ancora problemi di connessione - mi riferisco a Velimir - il kabinet alla sera dopo le 18 e' sicuramente libero, qui in Facolta'.

Resto a disposizione

L.

# *Appendix 3*

## *Svolgimento via chat del II meta-Task: M.&S. (primo studio di caso)*

## *Testo integrale della sessione eTandem via chat.*

*I due partner scelgono insieme i topic sui quali sviluppare delle idee da proporre per i task successivi (III-IV-V). Soltanto il terzo task sulla lingua italiana è già preimpostato, in quanto lo studente serbo ha deciso, in accordo con il counselor (lettore presso la Facoltà) di preparare un'intervista sul tema di del film "I cento passi" al direttore del Centro Siciliano di documentazione "Giuseppe Impastato". Il topic comune che i due partner decidono di sviluppare è appunto il cinema. L'intervista verrà realmente effettuata.*

[21.04.57] S.: zdravo, gde si? :)

[21.07.03] M.: ciao ho dormato un po

[21.07.06] M.: :)

[21.07.38] S.: stavi dormendo?preferisci che parliamo in un altro momento?

[21.07.46] S.: *Ho dormito

[21.08.16] M.: si dormit

[21.08.21] M.: dormito

[21.08.23] S.: ho visto il tuo orario del lunedì...mostruoso!!

[21.08.29] M.: no,no

[21.08.32] M.: va bene

[21.09.06] M.: come posso dire navići se (richiesta traduzione)

[21.09.12] M.: abituare (risposta autoprodotta con implicita richiesta di feedback)

[21.09.14] S.: abituarsi (feedback correttivo)

[21.09.15] M.: ? (richiesta di conferma)

[21.09.24] M.: mi sono abituato (feedback di conferma tramite reimpiego con forma corretta)

[21.09.25] S.: ti sei abituato! (conferma soluzione giusta)

[21.09.43] S.: hai tantissime ore!

[21.10.04] M.: ho visitato Lorenzo oggi

[21.10.13] S.: ah, e come sta?

[21.10.22] S.: avete parlato anche del task?

[21.10.24] M.: e lui mi ha parlato per mezz`ora

[21.11.02] S.: :D

[21.11.10] S.: ero sicuro che ti avrebbe parlato per mezzora!!!!

[21.11.34] M.: e non ho capito tutto ma i miei amici sono stati anche...

[21.11.41] M.: cosi

[21.12.08] M.: questo task e solo di scegliere le teme

[21.12.22] M.: e di parlare come possiamo fare il nostro blog

[21.12.41] M.: sul quelle teme che abbiamo scelto

[21.12.53] S.: SI, si, oggi l'ho letto con più attenzione!

[21.13.07] M.: un blog con la scrittura, audio, video etc

[21.13.33] S.: (IL TEMA è maschile!come il problema!! ;))

[21.13.47] M.: i teme

[21.13.53] S.: i temi

[21.13.57] M.: a

[21.13.58] M.: ok

[21.13.59] S.: come i problemi

[21.14.12] M.: si perche e di origine greco

[21.14.27] S.: MITICO!

[21.15.02] S.: comunque da quello che ho capito ora noi penseremo a dei temi

[21.15.17] S.: e poi Lorenzo deciderà 4 temi per tutti i tandemisti

[21.15.30] S.: e ci prepareranno dei task basati su quei temi

[21.15.35] M.: allora dobbiamo fare un plan di nostro lavoro sul questo task

[21.15.37] M.: si? [N]

[21.16.04] M.: noi scegliamo i temi

[21.16.40] M.: e cosi ogni teletandemisti saranno i vari temi

[21.16.48] S.: si,scegliamo dei temi e pensiamo a delle idee per il blog

[21.17.53] S.: poi, in un secondo momento Lorenzo, (Deus ex machina)

[21.17.54] M.: forse possiamo fare questo sessione scritto

[21.17.59] M.: :D

[21.18.10] S.: sceglie tra tutti i temi proposti 4 temi

[21.18.25] S.: e con ogni tema ci costruirà dei task

[21.18.42] M.: ma no S., noi scegliamo i nostri 4 temi!

[21.19.00] S.: (Oh Lorenzo, grande fratello, dimmi se sto errando!!!)

[21.19.13] M.: errando?

[21.19.20] S.: "sbagliando" !

[21.19.34] M.: aha

[21.19.48] S.: Mhm

[21.19.57] S.: si, noi oggi sceglieremo i nostri 4 temi

[21.20.12] S.: ogni coppia sceglierà 4 temi

[21.21.04] S.: ma -se ho capito bene- Lorenzo costruirà i prossimi task usando i temi scelti da noi! [N] [DA-G]

[21.21.13] M.: si

[21.21.22] S.: va bene, in ogni caso per ora pensiamo ai temi

[21.21.34] M.: ma tu hai scritto che lui scegle i temi

[21.21.38] M.: allora

[21.21.50] M.: noi abbiamo gia una tema seriosa

[21.22.31] M.: ah skype

[21.22.56] S.: possiamo fare questa sessione scritta se vuoi!

[21.23.04] S.: in chat *(Seba riprende il tema del canale da usare, M dà risposta implicita proseguendo in chat)*

[21.23.30] S.: *un tema serio

[21.23.46] M.: aaaaaaaaaa

[21.23.50] M.: un tema

[21.23.54] M.: maschile

[21.24.06] M.: perche non riesco a ricordare

[21.24.11] M.: allora

[21.24.19] M.: quando Lorenzo era in Serbia

[21.24.26] M.: a settembre

[21.24.38] M.: abbiamo visto il film "i cento passi

[21.24.52] M.: hai visto questo film?

[21.25.00] S.: Si, è molto bello

[21.25.48] M.: predložiti è proporre?

[21.26.12] S.: mi pare di si

[21.26.15] S.: cosa proponi?

[21.26.41] M.: Lorenzo ha proposto che scrivamo una intervista per il regisero del questo film [N] **lsc [F-DA-G]**

[21.27.07] S.: *Il regista! **lsc-cr**

[21.27.20] M.: e ho fatto questo non 100% ma dovoljno

[21.27.57] M.: abbastanza

[21.28.02] S.: abbastanza

[21.28.28] M.: devo correggere un po e prepare questo

[21.28.28] S.: cosa intendi dire?

[21.28.58] M.: Lorenzo mi ha deto che questa intervista potrebbe essere un task

[21.29.19] S.: ho capito

[21.29.24] M.: forse tu solo devi aiutarmi di finire

[21.29.41] S.: certo se vuoi ti aiuto

[21.30.06] S.: ma questo era solo un esempio, se ho ben capito

[21.30.17] M.: ok

[21.30.25] M.: che pensi di questo?

[21.31.15] S.: l'idea è simpatica, ma secondo me adesso dobbiamo pensare più in generale ad un tema che ci interessa

[21.31.22] S.: o a delle idee per un task

[21.31.48] S.: e poi Lorenzo - in base alle nostre idee- preparerà dei task

[21.32.04] M.: cinematografia

[21.32.07] M.: :)

[21.32.11] S.: Esatto!

[21.32.32] M.: poi

[21.32.52] M.: ieri hai deto che possiamo fare la cucina

[21.33.04] M.: sono d`accordo

[21.33.10] S.: Ottimo

M.: ((handshake))

[21.33.27] S.: dogovoreno!

[21.33.32] M.: :)

[21.33.45] M.: ho parlato con Lorenzo sul quel tema

[21.33.56] S.: e cosa ti ha detto?

[21.34.14] M.: e mi ha deto che possiamo fare un video con gli istruzioni di cucinare :D

[21.34.35] S.: Geniale! è un'ottima idea!

[21.34.44] M.: "detto"

[21.34.49] S.: *le istruzioni

[21.35.22] M.: non mi sono cosi abituato a scrivere italiano

[21.35.25] S.: (non capisco da dove viene questo stupido fiore????

[21.35.47] M.: per esempio posso preparare la sarma

[21.36.04] M.: o puoi fare gli spaghetti

[21.36.09] M.: o qualcosa

[21.40.48] M.: mi scusa ho perduto la connessione

[21.41.01] S.: eccoci!

[21.41.13] S.: si, sarebbe proprio divertente

[21.41.46] S.: tu spieghi la ricetta in italiano e io in serbo

[21.41.51] S.: immagina che ridere!

[21.41.55] M.: si

[21.42.17] M.: ma questo e un po difficile di realizzare per me

[21.42.35] S.: come mai?

[21.42.37] M.: perche non so come preparare la sarma

[21.42.52] M.: ma questo non e il grande problema

[21.43.05] S.: beh, non serve che fai una cosa così complicata!!

[21.43.42] M.: il problema e che non ho un webcam e sopratutto ho un internet di merda

[21.43.47] M.: mi scusa la lingua

[21.44.03] S.: *scusami

[21.44.13] M.: ok

[21.44.16] S.: no, dici benissimo, si dice proprio così!!!

[21.44.32] S.: mhm, neanch'io ho una webcam

[21.44.41] S.: ma posso farmela prestare da qualcuno

[21.44.59] M.: ma posso fare questo nella cucina di mia sorella con suo laptop

[21.45.02] M.: :)

[21.45.26] S.: Esatto! così poi risparmi anche la fatica di pulire!!!!! ((devil))

[21.45.45] M.: non ho capito

[21.46.13] M.: non devo pulire la cucina dopo?

[21.46.15] M.: :D

[21.46.16] S.: Nel senso che tu cucini, ma poi la cucina la pulisce tua sorella!

[21.46.20] S.: esatto!

[21.46.35] M.: benissimo

[21.46.52] S.: Anzi!

[21.46.57] S.: idea

[21.47.07] S.: puoi filmare tua sorella mentre cucina

[21.47.15] S.: e tu commenti quello che fa in italiano!

[21.47.43] S.: Lei cucina e tu riprendi con la web cam e fai il commento in diretta

[21.47.47] M.: non pensi che non so cucinare ma solo non ho mai fatto la sarma perche non e una cosa che si mangia per un pranzo

[21.48.00] M.: avevo questa stessa idea

[21.48.09] S.: Lo so che sai cucinare!

[21.48.20] M.: ((whew))

[21.48.23] M.: ;)

[21.48.32] S.: :D

[21.48.34] S.: eh!eh!

[21.49.11] S.: però è difficile cucinare filmare e commentare in italiano nello stesso tempo!

[21.49.14] M.: allora questo fosse il nostro secondo task

[21.49.26] M.: e possiamo anche scirvere il riceto

[21.49.30] S.: esatto

[21.49.30] M.: o come se dice recept

[21.49.41] S.: la ricetta/ le ricette

[21.49.51] S.: si, non è necessario fare il film

[21.49.51] M.: k

[21.50.08] M.: ma sara piu interessante

[21.50.16] S.: sicuramente!

[21.50.28] S.: possiamo sia scriverla che fare il film

[21.50.46] M.: tutti possono mettera una fotografia di sarma e la ricetta

[21.51.03] M.: aaa

[21.51.15] S.: Hai ragione, dobbiamo dimostrare che sappiamo anche cucinare!

[21.51.19] M.: pensi che facciamo un film muto?

[21.51.36] M.: e solo scrivamo come preparare

[21.51.52] S.: Beh, un film muto con I SOTTOTITOLI sarebbe fantastico

[21.52.26] S.: prepariamo i sottotitoli

[21.52.31] S.: ce li correggiamo a vicenda

[21.52.34] M.: anche con la musica di piano

[21.52.43] S.: poi facciamo il film e si monta tutto

[21.53.32] S.: Sai cosa pensavo? che potremmo preparare delle ricette divertenti per occasioni diverse

[21.54.10] S.: ad esempio: ricetta per studenti con poco tempo libero, e allora ognuno pensa ad una ricetta economica e veloce

[21.54.26] S.: oppure: ricetta romantica per conquistare una ragazza

[21.54.27] M.: si

[21.54.33] M.: ahaaahhaha

[21.54.46] M.: conquistare ((rofl))

[21.55.11] M.: si

[21.55.47] S.: si dice così! ;)

[21.56.08] M.: e penso che posso fare un cibo che so preparare e questo sara interessante per gli italiane perche non e la stessa cosa

[21.56.20] S.: oppure ricette unte e pesanti per alzare il colesterolo e non dormire la notte

[21.56.23] M.: anche in serbo osvojiti devojku

[21.56.28] S.: :)

[21.56.35] S.: *do jaja*!

[21.56.36] M.: ma conquistare e come conquistadore

[21.56.38] S.: non lo sapevo

[21.57.08] S.: :)

[21.57.20] S.: esatto!

[21.57.21] M.: sei pazzo non dormire la notta

[21.57.21] M.: :D

[21.57.47] M.: abastanza con la cucina

[21.57.49] S.: cioè non semplici ricette, che è un po' noioso, ma ricette divertenti!

[21.58.02] S.: si, bene che abbiamo tante idee

[21.58.10] M.: e possiamo chatare in serbo?

[21.58.20] M.: si  e bene

[21.58.41] S.: može bre!

[21.58.42] M.: le mie coleghe vogliono fare il tema d`istoria

[21.59.01] M.: šta si juče još rekao? putovanja zar ne?

[21.59.09] S.: da!

[21.59.30] S.: ali treba da nađemo nešto zanimljivo

[21.59.33] M.: možeš da napraviš naprimer neku prezentaciju o Krakovu

[21.59.44] M.: na primer

[22.00.14] S.: bolje bi bilo da bih mogao da napravim prezentaciju o Italiji

[22.00.23] S.: ali to će biti teško!

[22.00.47] M.: da mogu ili kada bih mogao

[22.00.54] M.: ima puno toga [N]

[22.01.17] M.: a da pričaš o Veneciji to je svima poznato koliko toliko

[22.01.34] M.: zar nije lep Krakov?

[22.01.54] S.: ma u pravu si

[22.01.58] S.: i krakov moze biti

[22.02.02] S.: ili

[22.02.07] S.: Ja sam mislio da možemo da radimo nešto tako

[22.02.39] M.: dobio sam super ideju za moj deo

[22.02.47] M.: 8-)

[22.02.52] S.: hajde, reci

[22.03.02] M.: mogu da pišem savete za putovanja

[22.03.06] S.: pa ja ću da ti kažem svoju

[22.03.12] M.: kako da se ne izgubiš u Parizu

[22.03.22] M.: šta treba da znaš kada putuješ avionom

[22.03.28] S.: ((rofl))

[22.03.37] S.: eto, na primer

[22.03.39] M.: ja sam specijalista za to

[22.03.49] S.: to bi bilo smešno

[22.03.54] S.: i ne dosadno!

# *Appendix 4*

## *Primo studio di caso*

### Preparazione dell'intervista al direttore del Centro Siciliano di Documentazione "Peppino Impastato"

*(Tipo di traccia: trascrizione di una conversazione via Skypecall)*

M. alo
S. eh, ciao…scusa il mio computer è praticamente finito…è morto ;-)
M. adesso va bene?
S. spero…;-)…spero…è proprio. Si è bloccato tutto e ciao…quindi, beh, ripartiamo, ricominciamo da capo
M. ;-) sì
S. allora diciamo tu puoi, secondo me presentarti, dire che che vieni da Novi Sad, che assieme a Lorenzo avete guardato questo film e per cui hai prepartao questa intervista perchè vorresti saperne di più, imparare qualcosa in più … [DA-G]
M. sì [F-DA-G]
S. puoi dire che ti interessa questo argomento … [DA-G]
M. ehm
S. e dimm isì
M. e per mettersi questo su blog [F- DA-G]
S. esatto, ecco, quindi potresti parlare un po' di questo progetto, che state facendo, che stiamo facendo un progetto che coinvolge studenti italiani di serbo e studenti di italiano serbi [DA-G]
M. un progetto internazionale ;-)! [F-DA-G]
S. un progetto internazionale multilingue ;-), gli parli un pochino [F-FDA-G]
M. sì sì
S. e ti piacerebbe saperne di più per te ma anche per mettere questa intervista sul blog del progetto, qualcosa del genere [DA-G]
M. uhmuhm
S. prova ;-)! [DA-G]
M. scrivo questo…ehm [F-DA-G]
S. sì, facciamo… intanto prova a dirmi questo così e poi me lo scrivi e me lo mandi [F-F-DA-G]
M. allora, buongiorno!

S. buongiorno!

M. Mi chiamo Milos Bugarski

S. piacere Milos!

M. sono studente di francese e italiano e vengo da Novi Sad…abbiamo guardato con il nostro professore Lorenzo il film I Cento Passi e… voglio approfondire que questo tema perché è molto interessante ehm…facciamo questo per il nostro blog per il progetto di Teletandem, in cui parliamo con gli italiani che studdd studiano

S. sì

M. studiano serbo.

S. va bene poi provi a preparartela con calma, te la scrivi e io te la correggo e rivediamo questo.. [DA-G]

M. sì [F-DA-G]

S. va bene Milos, cosa vuoi chiedere? [DA-G]

M. Guardando il film I Cento Passi, avevo l'impressione che le donne fossero in una posizione di inferiorità.

S. uhm

M. è migliorata la situazione ai giorni nostri in Sicilia? [F-DA-G]

S. uhm…attenzione secondo me di solito quando fai un'intervista non è che fai subito una domanda così precisa, cioè secondo me prima di fare una domanda dovresti fare una piccola introduzione alla domanda [DA-G]

M. sì sì [F-DA-G]

S. per sempio, prima di fare una domanda, dici "la prima domanda tratta il tema della donna", oppure "come prima domanda mi piacerebbe trattare il tema delle donne" e poi dici "guardando il film ho avuto l'impressione bla bla bla…", cioè secondo me, almeno in italiano, devi fare sempre delle piccole introduzioni per qualsiasi cosa quando si parla [DSP]

M. sì sì [F-DSP]

S. quindi, aspetta che ti trovo…

M. ehm…per esempio

S. dimmi

M. Nella prima domanda vorrei parlare delle donne nella società mafiosa o nella.. [F-DSP]

S. oh, sì benissimo, sì, delle donne nel, della società mafiosa, diciamo, sì del ruolo dell donne nella mafia [F-F-DSP]

M. eh, sì

S. oppure…sì

M. del ruolo delle donne (trascrivendo), della famiglie mafiose, no? [I]

S. diciamo, nelle famiglie mafiose [CR-I], oppure...però la tua domanda mi sembra più generale …è più quindi diciamo che all'inzio vuoi parlare delle donne, perché alla fine sono due domande mi sembra no? [DA-G]

M. sì [F-DA-G]

S. una è [DA-G]

M. la famig…delle donne siciliane [F-DA-G]

S. eh, esatto.. in una domanda parli delle donne in Sicilia. La seconda domanda è più specifica [DA-G]
M. sì sì [F-DA-G]
S. si tratta delle donne nella mafia. Spetta che sto cercando queste domande, che ce le ho sotto mano…Milos Seba…ehm dove'è? Task in progress…ehm speriamo che il computer non muoia di nuovo…scusami oih oih…ho il raffreddore, continuo a starnutire tutto il tempo
M. eh? [I]
S. starnutire…aiuto starnutire vuol dire quando…eh, tra un po' vedi cosa vuol dire …spetta un secondo (rumore di naso)…non so come dice in serbo come si dice starnutire quando fai "Etchì Etchì"! Come si chiama questa cosa? [DA-G]
M. ah, kjati? [F-DA-G] [I]
S. ;-)))) come ? [F-I]
M. ;-) kjati, sì [CF-I]
S. così, kjati (scrive) [I]
M. sì ;-) [CF-I]
S. Ja (prova a coniugare)
M. come quando sei malato [I]
S. come quando sei malato, hai il raffreddore. Io non so perché è un mese che starnutisco [CF-I]
M. ;-)
S. va ben, quindi se senti rumori strani sono io che ;-))
M. starnutire ;-)

S. Oppure puoi semplicemente dire questo "la prima domanda è sulle donne". "La prima domanda riguarda le donne", "come prima domanda vorrei parlare delle donne", non serve fare una frase complicata, però introdurla, introdurre la domanda [DA-G] [DSP]

M. mah, perché quando diciamo "delle donne" è un po' banale ;-) *(implicitamente dà ragione al collega, ma risponde in modo propositivo, suggerendo di spostare il focus sulla formulazione della frase)* [F-DA-G] [F-DSP] [DA-G]
S. Eh, sì, no, non tanto. [F-DA-G] E come potresti dire delle donne in maniera meno banale, Milos? [DA-G]
M. Vorrei parlare della posizione delle donne nella comunità siciliana **lsc [F-DA-G]**
S. nella società siciliana, meglio, comunità è qualcosa di più piccolo **lsc-cr [DSP]**
M. sì [F-DSP]
S. La posizione, oppune puoi usare la parola condizione, ancora meglio. [DSP] Ancora meglio, vorrei parlare della condizione femminile nella società siciliana [DSP]
M. sì [F-DSP]

S. sì, sai cosa, è bene dire "vorrei parlare", bene hai detto, oppure "mi piacerebbe parlare" [DA-G]
M. uhm uhm [F-DA-G]
S. e non dire "voglio parlare"…che sai è meglio dire "mi piacerebbe" "vorrei" [DA-G]
M. (trascrive a voce alta sottofondo: *...nella società siciliana*) [F-DA-G]

S. Prova allora, di nuovo!  [DA-G]

M. Come prima domanda…bleah!

S. bene bene

M. Come prima domanda mi piacerebbe parlare della condizione femminile nella società siciliana [F-DA-G]

S. bene! Bene! Ottima intonazione! ;-) [F-F-DA-G]

M. ;-)

S. sembri un vero giornalista ;-)

M. ,-) eh, e ridi!

S. non lo so perché l'ahi detto benissimo [DA-G]

M. Eh ;-) Guardando il film I Cento Passi, avevo l'impressione che le donne fossero in una posizione di inferiorità. E' migliorata la situazione ai giorni nostri in Sicilia? [DA-G]

S. Bene! Attenzione, fai una pausa dopo inferiorità. **svrs [F-DA-G]**

M. uhm uhm

S. Erano in una posizione di inferiorità. E aspetti. [DSP]

M. sì [F-DSP]

S. Puoi anche dire "Mi piacerebbe…volevo domandare…Mi piacerebbe sapere. Oppure anche senza niente. Poi dici "E' migliorata la situazione ai giorni nostri in Sicilia?". Cerca di parlare più lentamente, non come se leggessi, ma come se in quel momento ;-) ti venisse in mente questa cosa… [DSP]

M. Eh, sì…Guardando il film I Cento Passi avevo l'impressione che le donne fossero in una posizione di inferiorità. E' migliorata la situazione ai giorni nostri in Sicilia? [F-DSP]

S. Ben, bravo Milos, bene bene bene [F-F-DSP], perché sennò sai sembra sembra proprio che tu leggi il testo in maniera meccanica, invece se fai delle belle pause, in italiano sì devi fare pause tutto il tempo [DA-G]

M. come , come se non legg…legg…leggela… [F-DA-G]

M. leggessa  **cng**

S. leggessi **cng-cr**

M. leggessi sì

S. Tu devi far finta di non leggere, anzi meglio sarebbe che proprio ti impari le domande e le fai a braccio si dice, un discorso a braccio.  [DSP]

M. sì [F-DSP]

S. Va bene, questo va bene.  Ehm, poi cos'altro puoi chiedere sulle donne in caso? Sai perché lui comincia a parlare delle donne, tu puoi preparare qualche domanda extra da fare se vuoi, se vedi che non risponde su tutto che cosa potresti chiedere anche? [DA-G] [DA-G]

M. ehm, come, non ho formato questo queste domande che abbiamo scritto [F-DA-G]

S. non importa, prova prova  [DA-G]

M. ehm, le donne possono, come si dice "ucestvovati"?  [I]

S. partecipare, partecipare  [DSP]

M. Ah, sì…Le donne possono partecipare nel nella lavoro mafioso, o come…?  **lsc [F-DA-G]**

S. uhm, no, non puoi dire lavoro mafioso, ho capito cosa vuoi dire…ehm sto pensando a come si può

dire…Se se se se succ, se il ruol, se le donne hanno, uhm, occupano posizioni , no, se hanno potere decisionale forse, o no? **lsc-cr [F-F-DA-G] [DSP]**

M. uhm uhm

S. Puoi domandare se le donne decidono all'interno delle famiglie mafiose, se le donne hanno potere, molto più semplicemente [DSP]

M. sì, ehm, è possibile che le donne ehm abbiano potere… [F-DSP]

S. sì

M. a..nel

S. all'interno all'interno della mafia, puoi dire ….o

M. all'interno

S. cioè o anche più semplice "Sono solo gli uomini che decidono o a volte anche le donne hanno potere?" oppure semplicemente, hai fatto la domanda nel della donna in Sicilia…puoi dire "E invece, all'interno della mafia, quale potere hanno le donne?" [DSP]

M. eh, sì sì, questo è bene [F-DSP]

S. Sai, a volte è anche meglio fare domande più semplici e dirette [DA-G]

M. (trascriv.: *quale….)* all'interno della mafia quale ruolo? [I]

S. sì sì quale ruolo [F-I]

M. (trascriv: *hanno le donne*)

S. Ecco così, vedi una frase semplice, molto più chiara[DA-G]

M. sì sì sì…eff… non so forse

S. Ehm

M. forse, esiste una famosa donna mafiosa o qualche? ;-) **lsc frsl [DA-G]**

S. Sì, bene, puoi domandare ci sono cap…forse ci sono capi mafia donna **lsc-cr frsl-cr [F-DA-G]**

M. sì

S. questo, oppure ci sono donne famose in Sicilia, ehm, che fanno parte della mafia? Oppure se esistono dei capi mafia donna, oppur qual è il ruolo delle mogli dei capi mafia, anche questo, di solito. [DSP] Sai potresti secondo me potresti potresti prepararti una lista di domande moto corti come questi ch le fai solamente se ti serve. Sai, se lui ti parla tanto, ti spiega tutto di questo, non serve fare nessuna domanda [DA-G]

M. ah ah [F-DSP] [F-DA-G

S. però magari lui ti domanda "In che senso?" o ti domanda una cosa in più, allora tu hai delle piccole domande pronte [DA-G]

M. Sì, ma questo sarà lunghissimo! ;-) [F-DA-G]

S. Ma no! Appunto, hai delle domande solo, sia, in caso che c'è un momento di silenzio e non sai che cosa domandare, hai delle piccole domande di riserva, diciamo [F-F-DA-G]

M. sì

S. non è che devi domandargli tutti particolari sulle donne, però… [DA-G]

M. Sì Sì, va bene, andiamo alla Chiesa… **lsc [DA-G]**

S. Bravpo bravo, perfetto, perfetto, passiamo alla seconda domanda. Passiamo a una domanda sulla chiesa. E poi inizi la domanda **lsc-cr [F-DA-G] [DSP]**

M. (trascr…: *sulla Chiesa*) La Serbia è un Paese ortodosso e, sotto certi aspetti, culturalmente lontano dall'Italia, ma la Chiesa qui ha un ruolo molto importante nella lotta contro i criminali… **svrs [DA-G]**

S. Uhm, ttenzione, attenzione all'intonazione **svrs-cr [DA-G]**

M. sì sì [F-DA-G]

S. …perché l'hai intonato come se facessi una domanda, ma non è una domanda [DA-G]

M. sì, ho capito [F-DA-G]

S. lontano dall'Italia, ma la Chiesa qui in Serbia ha un ruolo molto importante nella lotta contro i criminali e poi vai alla domanda, ma devi cambiare intonazione. [DSP]

M. La Serbia è un Paese ortodosso e, sotto certi aspetti, culturalmente lontano dall'Italia, ma la Chiesa qui ha un ruolo molto importante nella lola contro i criminali…se potrebb [F-DSP]

S. nella lotta …sì nella Lola ;-) … nella lotta

M. sì ;-) nella lotta, se potrebbe…

S. sì, vai vai

M. se potrebbe dirmi in quale ruolo nella lotta contro la mafia abbia della Chiesa in Sicia in Sicilia **apprt apprt tver cngz** [F-DSP]

S. Eh, Milos, vai, prendi la versione dell'intervista che ti avevo corretto. Prova a cercare. Vai su Danubadria [DA-G]

M. Ah, in quale situazione la Chiesa si è pronunciata con…no? [I]

S. Sì, ma prima quel "se" ti avevo tolto, non puoi dire "se potrebbe dirmi" **cngz-cr [F-I]**

M. ah ah

S. e anche non puoi mettere "abbia" **tver-cr [F-I]**

M. ah, questo! [F-F-I]

S. Era una correzione, scusa era una correzione quella, eh eh ;-) [DA-G]

M. eh, ho pensato che questo questo è il ….la la…questo è la forma corretta [F-DA-G]

S. No no…eh, scusami…e l'ho cancellato, volevo farti vedere che l'avevo cancellato [DA-G]

M. Ah Ah Se potrebbe dirmi qual è il ruolo…

S. No no no, senza se, senza se. Togli il se e togli il abbia. Il resto va bene. [DA-G]

M. sì sì, ah…ah…oh Boze! ;-)

S. ;-)

M. Potrebbe dirmi qual è il ruolo nella lotta contro la mafia della Chiesa in Sicilia? **prn prn [DA-G]**

S. bravo, bene! Allora, allora, adesso, la prima parte molto bene. [F-DA-G] La parte che viene adesso "la Serbia è un Paese ortodosso…" molto bene così, ehh.. attenzione… eh fai sentire l'accento sulla "è", "potrebbe dirmi qual è" non dire "quale" perché sennò… **prn-cr prn-cr [DSP]**

M. "Potrebbe dirmi qual è" … sì, non, dai.. [F-DSP]

S. Sì, dai, va bene… [F-DSP]

M. Artificiale … quando ;-) …

S. senza esag… senza esagerare però ;-)

M ;-)))) Potrebbe dirmi qual è il ruolo…qual è? [F-DSP]

S. qual è, qual è [DSP]

M. qual è, qual è. Questo è difficile per me “E il ruolo quale è ah” (smorfia) ;-) [F-DSP]

S. prova prova “Qual è il ruolo” [DSP] [DA-G]

M. Ah ah … “Potrebbe dirmi qual è il ruolo nella lotta contro la mafia della Chiesa in Sicilia?” [F-DA-G]

S. uhm uhm, bene! [F-F-DA-G]

M. qual è…qual è il ruolo, qual è…sì? [I]

S. Sì…oppure “che ruolo ha” [CR-I] [DSP]

M. Ehh;-) questo è meglio! [F-CR-I] [F-DSP]

S. Più semplice? Potrebbe dirmi che ruolo ha la Chiesa siciliana nella lotta contro la mafia? [DSP]

M. trascrive: *Potrebbe dirmi che ruolo ha la Chiesa siciliana nella lotta contro la mafia?* Sì, questo è più facile ;-)))! [F-DSP]

S. E’ più semplice forse…;-))) [DA-G]

M. sì, perché è difficile con… [F-DA-G]

S. con la aioueauo ;-) un po’ troppe vocali assieme! [F-DA-G]

M. eh eh …e anche queste domande che hai scritto. “In quali situazioni la Chiesa si è pronunciata contro la mafia e ha lottato apertamente contro la mafia” [DA-G]

S. benissimo! [F-DA-G]

M. “Quando invece la Chiesa ha avuto un un atteggiamento complice nei confronti …uah” [DA-G]

S. nei confronti della mafia [F-DA-G]

M. nei confronti della mafia…E che a…che cos’è atteggiamento? [I]

S. Atteggiamento un …pf pf pf pf…devo cercarlo… è il modo di comportarsi, è il modo di farsi vedere…vediamo cosa dice qua..Drzanje…Stav…. [DSP] [I]

M. uhm uhm [F-DSP]

S. si può dire? Può stare in serbo? E’ il modo di mostrarsi l’atteggiamento [I]

M. sì [CF-I] [F-DSP]

S. cioè se dico questa persona ha un’atteggiamento un po’ arrogante [DSP]

M. sì ma in questo senso atteggiamento complice [F-DSP] [I]

S. cosa vuol dire la complicità … Io… un complice per esempio è… io faccio una rapina in banca [DSP]

M. sì

S. …e tu mi aiuti. Tu sei il mio complice

M. ah, sao…

S. sei la persona che mi aiuta [DSP]

M. saucesnik! [F-DSP]

S. sì, quindi un atteggiamento complice vuol dire che è complice della mafia, si dice proprio così…

M. ah ah ah, sì

S. … cioè che non è nemica della mafia, ma [DSP]

M. sì sì [F-DSP]

S. Poi invece di fare (sottovoce) “…quando invece la chiesa…allora…in quali situazioni la Chiesa si è pronunciata contro la mafia, apertamente contro la mafia”, puoi anche domandare, [DSP] “Ci sono invece dei casi in cui …no..vediamo…spetta un attimo che suona il campanello Milos…un secondo solo…

S. alo alo

M. alo

S. eh, scusa Milos, è venuto il tecnico per controllare l'acqua…come si dice questo?...ha suonato il tecnico per il controllo dell'acqua, sono dovuto andare un attimo giù ;-)

M. perché?

S. Sai quando vengono…ci sono i contatori dell'acqua, questi strumenti che, in cui è indicato quanta acqua consumi

M. ah

S. è venuto il controllo, cioè una persona che controlla quanta acqua hai consumato e allora sono dovuto andare giù ad aprire la porta, mostrare il contatore, ok…e sono qua pronto dai! Ha i pensato un po 'a questa domanda?

M. ah, sì

S. quindi riprendiamo da capo, la Chiesa… [DA-G]

M. ah…Passiamo alla seconda domanda sulla Chiesa. La Serbia è un Paese ortodosso e sotto certi aspetti culturalmente lontano dall'Italia. La Chiesa qui ha un ruolo importante nella lotta contro i criminali. Potrebbe dirmi che ruolo eh ah… **svrs prn [F-DA-G]**

S. fai attenzione attenzione [DA-G]

M. sì, potrebbe dirmi che ruolo ha la Chiesa siciliana nella lotta contro la mafia? [F-DA-G]

S. benissimo, che ruolo ha la Chiesa…eh no, attenzione, così, che ruolo che ruolo [DSP]

M. ah, che ruolo

S. che ruolo ha la Chiesa siciliana nella lotta contro la mafia? [DSP]

M. sì sì, potrebbe dirmi che ruolo ha la Chiesa siciliana nella lotta contro la mafia? [F-DSP]

M. eh, ho pensato che …

S. che cosa?

M. che c'è un il un articolo [I]

S. no no, devi solo stare attento a dire "che ruolo ha" **svrs-cr** [CR-I]

M. sì sì [F-CR-I]

S. devi far sentire quel "ha" in un certo modo. E poi, poi puoi fare subito queste domande tanto per chiarire, oppure, o lasciarla sempre così, cioè puoi domandare subito se la Chiesa è di solito contro la mafia o è complice della mafia… [DSP]

M. sì

S. …per esempio. Ah una cosa della pronuncia, attenzione: "Qui" [DA-G]

M. dove? [F-DA-G]

S. La Serbia è un Paese ortodosso, ma la chiesa **qui** ha un ruolo importante nella lotta contro i criminali [DSP]

M. sì [F-DSP]

S. Qui non *Kvi !* **prn-cr [DSP]**

M. Qui! [F-DSP]

S. sì sì qui! [F-F-DSP]

M. qui! [F-DSP]

S. E anche stessa cosa quando dici  “qual è” **prn** . Qual è il ruolo non Kval è! **prn-cr** [DA-G] [DSP]

M. qual è [F-DSP]

S sì bravo!

M. Eh sì

S. Ah, sì voi non avete questo suono [I]

M. sì, sì qua qua ;-))) eh [CF-I]

S. ;-) anche è per esempio in Serbia, l’oca, l’anatra, che verso fa? [DA-G]

M. l’oca, sta je oca? [I]

S. oca, l’oca ;-) [F-I]

S. come si chiama l’oca, tipo paperino, no un secondo [DA-G]

M.…kacka? [I] [F-DA-G]

M. eh…?

S. no, guska… [DSP]

M. ah, sì ;-) [F-DSP]

S. che verso fa l’oca in Serbia? Il verso, gli animali fanno i versi… [DA-G]

M. ah, come  [F-DA-G]

S. che verso fa? [DA-G]

M ga ga [F-DA-G]

S. no, è diverso…eh, l’anatra? [DA-G]

M. ehhh? [F-DA-G]

S. sai cos’è un’anatra? [DA-G]

M. no [F-DA-G]

S è simile a un’oca però più piccola [DA-G]

M. ah…patka [F-DA-G] [I]

S. patka patka  [CF-I]

M. (trascrive: *anatra*) … ehm, pa pa [F-CF-I] [F-DA-G]

S. pa pa

M. ah, no!

S. perché da noi fa “qua qua” [DA-G]

M. ah [F-DA-G]

S. qua qua [DSP]

M. sì, come in inglese! Qua! [F-DSP]

S. E’ così che devi dire questo qua qua  [DSP]

M. qua qua qua qua ;-) ;-) [F-DSP]

S. ;-) va bene…E poi puoi dire invece di “…la Chiesa qui” “la Chiesa serba ha un ruolo importante”, anche se ripeti serba, Serbia… [DA-G]

M. ah sì “In quali situazioni la Chiesa si è pronunciata contro la mafia e ha lottato apertamente contro la mafia?” **svrs** [F-DA-G]

S. e ha lottato apertamente contro la mafia? **svrs-cr** (corregge intonazione) [DSP]

M. eh, forse “obrisati”… [DA-G] [I]

S. cancellare [CF-I]

M. cancellare…forse cancello quest, quest'altra domanda…come atteggiamento complice [DA-G]

S. sì sì sì cancella, non serve in effetti…te lo dirà lui, già lui ti dirà se c'è un atteggiamento complice, non serve che glielo domandi tu effettivamente… [F-DA-G]

M. eh…sì…

S. Sì cancellala, hai ragione

M. E passiamo avanti, sulla tema **frsl gncnc lsc [DA-G]**

S. Attenzione puoi dire andiamo avanti o passiamo alla prossima **frsl-cr lsc-cr [F-DA-G]**

M. ah ah ah

S. ma non puoi dire passiamo avanti [DSP]

M. sì sì andiamo avanti sul tema di relazioni **apprt [F-DSP]**

S. delle relazioni **apprt-cr**

M. delle relazioni di diverse famiglie mafiose **apprt**

S. tra diverse famiglie mafiose…le relazioni sono sempre tra qualcuno **apprt-cr**

M. (trascrive) … Va bene, e come …kako da na

S. e scusa?

M. kako da nastavim? [DA-G]

S. ma puoi dire, passiamo alla prossima domanda, vorrei, mi piacerebbe parlare delle relazioni delle relazioni tra le diverse famiglie mafiose. Quali relazioni hanno le diverse famiglie mafiose tra di loro in Italia, in Sicilia e in Italia. Si battono per il territorio o collaborano contro i carabinieri per esempio… [F-DA-G]

M. ehm, quali quali …qua.. qua qua(verso dell'anatra)…;-)

S. bravo quali, bene bene

M. quali relazioni hanno le diverse famiglie mafiose tra di loro in Italia? Si battono per i territori o collabòrano contro i carabinieri? Collabor… **prn** [F-F-DA-G]

S. Attenzione collaborano **prn-cr**

M. collaborano…collaborare… ahh… si battono per i territori o collaborano contro i carabinieri

S. Attenzione mi è venuta in mente una cosa, perché in Italia non ci sono solo i carabinieri [DA-G]

M. eh, contro la polizia ;-) [F-DA-G]

S. non c'è solo la polizia, in generale, carabinieri e polizia sono le forze dell'ordine [DA-G]

M. ;-))))eh, va be'…(trascrive: *contro la forze dell'ordine*) [F-DA-G]

S. Attenzione all'intonazione…va bè "collaborano" [DSP]

M. collaborano sì [F-DSP]

S. e poi, quali relazioni avevano le diverse famiglie mafiose tra di loro? Hanno, scusa, hanno, fallo tutto al presente questa frase, c'è ancora la mafia. Si battono per i territori o collaborano contro i carabinieri? Puoi intonarlo in vari modi, però però a far capire di più che è una domanda! [DA-G]

M. Quali relazioni hanno le diverse famiglie mafiose tra di loro in Italia? Si battono per i territori o collaborano contro la forze dell'ordine? (cerca di imitare l'intonazione di S.) ;-))) **svrs [F-DA-G]**

S. ;-))) contro le forze dell'ordine?

M. ;-))))

S. per me è divertentissima questa cosa… "collaborano contro la forze dell'ordine" (riprende la propria intonazione), no perché sai, si può fare…sto pensando come intonerei io questa domanda, no, però puoi usare tanti tipi di intonazioni diverse. L'importante è che si capisca che è una domanda! Dai riprova un'ultima volta! **svrs-cr [DA-G]**

M. Quali relazioni hanno le diverse famiglie mafiose tra di loro in Italia? Si battono per i territori o collaborano contro la forze dell'ordine? [F-DA-G]

S. …o collaborano contro le forze dell'ordine? ;-))) [DSP]

M. Ah;-) si battono per i territori o collaborano contro le forze dell'ordine [F-DSP]

S. le forze dell'ordine, fai sentire queste elle [DA-G]

M. le forze dell'ordine [F-DA-G]

S. dell'ordine [DSP]

M. dell'ordine [F-DSP]

S. dai dai va bene M., stiamo facendo un po' i precisi adesso! ;-)

M. Esiste collaborazione tra la mafia siciliana e le altre mafie italiane? [DA-G]

S. io direi "esiste una collaborazione tra la mafia siciliana e le altre mafie italiane?" [F-DA-G]

M. sì

S. oppure oppure anche (scrivendo), che rapporto c'è tra la mafia italiana e le altre mafie siciliane? E puoi dire, collaborazione o rivalità? Uhm? [DSP]

M. ah ah

S. cioè un rapporto di collaborazione o un rapporto di rivalità? Così anche puoi dirlo forse è un po' meglio [DSP]

M. (scriv.: ) Che rapporto che rapporto c'è…ehmm **svrs [F-DSP]**

S. Attenzione, attenzione non "che rapporto c'è" (imita M.), ma "che rapporto c'è", devono essere separati. Che rapporto c'è tra la mafia italiana e **svrs-cr [DSP]**

M. Che rapporto c'è tra la mafia italiana? Collaborazione o rivalità? [F-DSP]

S. Ah, scusa, non tra la mafia italiana, ma le mafie italiane. Tra [DA-G]

M. tra…

S. puoi dire anche tra le varie mafie italiane [DA-G]

M. (trascrive) Che rapporto c'è tra le varie mafie italiane, collaborazione o rivalità? [F-DA-G]

S. benissimo, molto bene!

M. eh

S. così mi piace, s'

M. eh come introdurre questo…eh, come introdu introduci… [DA-G]

S. come introduci la prossima domanda? [F-DA-G] Puoi dire, puoi dire, beh, ogni volta che vuoi, passiamo, dici passiamo alla prossima domanda. Puoi introdurla dicendo: in Italia si parla molto di proble…di libertà di stampa, per esempio, oppure la libertà di stampa è un tema di grande attualità in Italia [DSP]

M. eh nel mondo!;-) [F-DSP]

S. ;-) nel mondo certo, però insomma, puoi dire, in Italia si parla molto del problema della libertà di stampa.Come si manifesta oggi l'influenza della mafia sulla libertà di stampa? Oppure oppure per farlo più semplice, qual è il rapporto tra mafia e libertà di stampa? [DSP]
M. (prendendo appunti) uhm uhm…Passiamo alla prossima domanda. In Italia si parla molto della libertà di stampa. Come si manifesta oggi l'influenza della mafia sulla libertà di stampa? **svrs [F-DSP]**
S. Come si manifesta oggi l'influenza della mafia sulla libertà di stampa? **svrs-cr [F-F-DSP]**
M. ah… Come si manifesta oggi l'influenza della mafia sulla libertà di stampa? [F-DSP]
S. bene bene, è meglio magari fare domande un po' più semplici ma più chiare [DA-G]
M. Eh, ma ho ho scritto queste domande, per questo non è così difficile [F-DA-G]
S. certo ;-)))
M. ma non riesco a cancellare questo giallo. Come hai fatto questo?
S. spetta..eh..devo starnutire…q uel giallo è evidenziatore highlight…vediamo se lo trovo
M. ma come?
S. spetta che lo trovo
M. ma sì ma come…
S. ah, fai colore trasparente. Fai evidenziatore con colore trasparente. Hai questo strumento per evidenziatre per fare giallo per esempio?
M. sì
S. selezioni tutto con quello e…ì
M. tutta la frase
S. sì, e prendi questo strumento evidenziatore e cambi il colore, invece di giallo metti trasparente, senza colore
M. aspetta (suona cellulare) (43.26)
PAUSA di qualche minuto (46.35)
M. alo, la mia amica ha scritta una lettera di motivazione in francese e voleva che lo correggo io, ma non c'è tempo perché deve mandare questo oggi… **cng tver tver**
S. deve mandarla oggi…eh…
M. sì
S. eh ;-)
M. ;-) con questo giallo…eh..perchè con questo colore
S. se hai anche tu questo strumento
M. si highlight…sì ma come quando click con
S. sì cliccare
M. quando clicco ;-))))
S. sì cliccare cliccare…cosa succede?
M. niente
S. cioè …devi ev..allora fai cosi…seleziona tutto e vai su modifica…no, devi trovare cancella formattazione
M. eh, nel font?
S. non lo so perché io ho open office, non ho word, e non ho idea, spetta un secondo
M. perché quando coloro tutto, in giallo per esempio, e quando cancello questo colorazione, resta solo i

tu…il tuo  gncnc

S. non si può cancellare il mio quindi ;-))))

M. ehh, sì;-) non è importante…ris ris

S. non importa mi secca perché devi trovare non mi ricordo dov'è puoi cancellare tutta la formattazione di un testo. Quando facevo la tesi facevo ste cose. Adesso non mi ricordo dov'è… in modifica probabilmente

M. eh, sì, ho…

S. marcatore di formattazione…Oh, formatto…

M. sì

S. boh, non c'è, no, non so, mi dispiace

M. eh, nacicu resenje

S. troverai un modo. E anche se fai copia e incolla lo incolla con tutto? Ho un'idea: copi la frase, la incolli la frase text pad e la copi e la incolli di nuovo ;)

M. Ho trovato la soluzione ;-)))) solo cancellare queste lettere

S. e riscrivere;-)))))

S. Secondo me la tecnologia sta rendendo l'essere umano un po'…siamo schiavi della tecnologia M., siamo schiavi.

M. schiavi [I]

S. sai cosa vuol dire schiavi?  [F-I] [DA-G]

M. no [F-DA-G]

S. tipo nell'antica Roma  c'erano gli schiavi [DSP]

M. ah, rob! [F-DSP]

S. sì sì sì [F-F-DSP]

M. schiavi

S. com'è una schiava al femminile [I]

M. in serbo? [DA-G] [F-I]

S. la schiava in serbo [I]

M. robkinja [DSP]

S. Rob rob robkinja [F-DSP] …va bene dai, passiamo, facciamo l'ultima domanda? [DA-G]

M. sì…E' necessario essere italiano per fare parte della mafia in Sicilia o la nazion…E' necessario essere italiano per fare parte della mafia in Sicilia o la nazionalità non c'entra? Potrebbe un arabo, un africano o qualcun altro diventare mafioso? [F-DA-G]  **ortg svrs**

S. Attenzione, scusami, ho visto un errore…qualcun altro senza accento, senza apostrofo [DA-G] **ortg-cr**

M. ah ah perché? [I]

S. è come un altro, se fosse un'altra allora l'apostrofo  [DSP]

M. ah ah [F-DSP]

S. è come il normale articolo indeterminativo. Con le parole femminili ci va l'apostrofo, con le parole maschili no. Un altro va con l'apostrofo. Un'altra no. Cioè il contrario, scusami, sono imbecille.  Un'altra ragazza va con l'apostrofo, un altro ragazzo sempre senza. [DSP]

M. ok

S. Attenzione  "E' necessario essere italiano per fare parte della mafia in Sicilia o la nazion…E' necessario

essere italiano per fare parte della mafia in Sicilia o la nazionalità non c'entra? Potrebbe un arabo, un africano o qualcun altro diventare mafioso?" [DSP] (esercizio ripeti intonazione) **svrs-cr**

M. "E' necessario essere italiano per fare parte della mafia in Sicilia o la nazion…E' necessario essere italiano per fare parte della mafia in Sicilia o la nazionalità non c'entra? Potrebbe un arabo, un africano o qualcun altro diventare mafioso?" [F-DSP]

S. molto bene, molto bene

M. eh, le tue domande retoriche? [DA-G]

S. eh, no elimina, l'ultima è troppo retorica. Diciamo l'ultima eliminala. Se vuoi puoi domandargli tipo… [F-DA-G]

M. ah ah questa di più o meno umano [DA-G]

S. sai, l'ho scritta male, non vorrei che fraintendesse [F-DA-G]

M. uhm uhm, ma ho capito che volevi dire [Da-G]

S. magari non lo capisce lui ;-) poi è brutta scritta così, cioè o la riscriviamo o toglila [F-DA-G]

M. toglila ;-) [DSP]

S. ecco sì appunto ;-) [F-DSP]

M. penso che abbiamo… che è abbastanza di domande per me [DA-G] **cng apprt**

S. sì sì è abbastanza è abbastanza [F-DA-G]

M. e penso ima li tu zanimljivo [DA-G]

S. cosa? [F-DA-G]

M. nel queste domande alla fine che tu hai scritto alla fine "quanto la mafia è

quanto la mafia è chiesa… [DA-G] **apprt ortg**

S. chiusa **ortg-cr**

M. e conservatri

S. chiusa chiusa… non chiesa ;-)[F-DA-G]

M. ah chiusa, ah e qaunto è aperta verso l'esterno [DA-G]

S. sì è una domanda un po' complicata in effetti….[F-DA-G]

M. sì, toglila…eh, sì… [DSP] Cosa Nostra è una realtà solo italiana o è un fenomeno esportabile. Qual è l'attuale dimensione internazionale di Cosa Nostra? E questo mi piace [DA-G]

S. cioè se è una cosa che c'è solo in Sicilia o, o va fuori dalla Sicilia. Questa puoi metterla secondo me [F-DA-G]

M. sì sì

S. Togli la prima parte, cioè "la mafia è chiusa e conservatrice" e lasci "Cosa Nostra è una realtà solo siciliana o è un fenomeno esportabile" [DSP]

M. negli ultimi mesi grazie anche alle denunce di persone come Roberto Savianosi è parlato moltissimo della 'ndranghéta [DA-G] **prn**

S. della 'ndrangheta [DSP] **prn-cr**

M. nnndrangheta…;-) ah no ;-) [F-DSP]

S. immagina che sia una parola sola "dellandrangheta" [DSP]

M. ;-) dellandrangheta. [F-DSP]

S. no, non serve che leggi quel nnnn, fai solamente “dellandrangheta” [DSP]

M. De…Della ‘ndrangheta [F-DSP]

S. bravo bravo! [DA-G]

M. Dellandragheta. Ah, nah ;-)Eh, ma che cos…denuncia…ah ah nessuno parla di Cosa Nostra [DA-G]

S. sì ma questa è una domanda un po’ più un po’ più fatta…cioè dal punto di vista italiano io sono curioso di questa cosa, però effettivamente cioè sai, se tu non sei un grande esperto di mafia e nemmeno io sono un grande esperto di mafia, forse possiamo anche toglierla, però … non so però … non so … come vuoi, puoi vedere se avanza tempo, se vuoi chiedere qualcos’altro, puoi provare a chiedere [F-DA-G]

M. possiamo fare questa domanda senza *nadranghèta*? La mafia calabrese insomma [DA-G]

S. eh, non vuoi questa ‘ndrangheta? ;-) [F-DA-G]

M. no, ma posso dire la mafia calabrese, sì? [DA-G]

S. puoi dire semplicemente questo…qual è la situazione in Sicilia, oggi, è ancora forte la mafia in Sicilia oggi, perché si parla sempre della camorra e della mafia calabrese e si parla meno di Coasa Nostra. E’ ancora forte la mafia in Sicilia? Forse è più semplice dire una cosa del genere…[DSP]

M. ehm, efff, sì…negli ultimi mesi, grazie anche alle denunce di persone come Roberto Saviano, si è parlato moltissimo della mafia calabrese e della camorra …[F-DSP]

S. e beh non puoi dire queste sono domande che faccio io, non puoi dire nessuno, almeno qui, quindi togli… [DA-G]

M. nessuno qui a Serbia parla più di nostri ;-);-) **apprt [F-DA-G]**

S. togli quello, cioè fai fino a camorra e poi domanda “E’ forte…ehm…” [DSP]

M. forse dobbiamo pensare che in Sicilia la mafia è [DA-G]

S. sparita, scomparsa [F-DA-G]

M. no, oslabila [F-F-DA-G] [I]

S. indebolita [DSP]

M. come? [F-DSP]

S. si è indebolita? [DSP]

M. (trascrive)

S. oppure semplicemente, oppure semplicemente, “si parla poco di …” [DSP]

M. o la mafia

S. oppure, “è ancora forte la mafia in Sicilia” [DSP]

M. o dobbiamo pensare che in Sicilia la mafia è perduta il suo influenza? [DSP]

S. ha perso la sua influenza [F-DSP]

M. ah ha perso sì

S. o semplicemnte, dobbiamo pensare che in Sicilia la mafia ha perso la sua influenza? [DSP]

M. Eh, questo… [DA-G]

S. questo non kvesto ;-) questo [DSP] [F-DA-G]

M. questo …toglio **cng [DA-G]**

S. tolgo **cng-cr [F-DA-G]**

M. tolgo ah, sì, tolgo togli toglie, to

S. oppure sai cosa puoi dire? Anche immagino che in Serbia non si parla molto della ‘ndrangheta, della

Camorra, però puoi dire, parlando con un mio amico italiano di Venezia [DSP]

M. di Cracovia ;-) [F-DSP]

S. di Cracovia ;-)

S. un mio amico italiano mi ha detto che in Italia si parla molto [DSP]

M. che abita a Cracovia, to bi ga zbunilo! [F-DSP]

S. si parla molto della mafia cracoviese ;-) [DSP]

M. ;-)

S. si si parla molto della mafia calabrese e della camorra. E' ancora forte la mafia in Sicilia? [DSP]

M. eh, ripeti, come si dice? [F-DSP]

S. ehm, puoi dire ho parlato di questo problema, della mafia con un mio amico italiano che mi ha detto che oggi… [DSP]

M. con mio partner di teletandem [F-DSP]

S. sì, con mio partner di teletandem ;-)

S. ;-))di Cracovia ah ah… [DSP]

M. (trascrive: *teletandem…e lui mi ha detto che negli ultimi mesi anche…) [F-DSP]*

S. no puoi fare a meno di dire questo tanto lui lo sa…Lui mi ha detto che negli ultimi anni si parla moltissimo [DSP]

M. anni o mesi? [DA-G]

S. anni, in realtà è da anni che se ne parla, ma puoi dire anche nell'ultimo periodo, ultimamente [F-DA-G]

M. no, meglio anni (trascrivendo) [F-F-DA-G]

S. si parla moltissimo della mafia clabrese, se non vuoi dire 'ndrangheta e della camorra ;-) [DSP]

M. ;-) ehj, ma come è … kako je nastalo to ime [F-DSP] [I]

S. è il nome di questa mafia, è un nome antico [F-I]

M. antico? [I]

S. non so è un nome che esiste da un secolo, credo, da un paio di secoli [F-I]

M. perché non è una parola italiano gncnc [I]

S. è una parola calabrese, non conosco l'etimologia esattamente, puoi guardare su wikipedia se vuoi sapere [CF-I]

M. sì [F-CF-I]

S. si parla molto della 'ndrangheta e della camorra. Perché si parla poco di cosa nostra? [DA-G]

M. allora, ho parlato della mafia con il mio compagno di teletandem (trascrivendo) [F-DA-G]

S. mi ha detto che in Italia si parla molto [DA-G]

M. mi ha detto che in Italia si parla molto, che ultimamemente si parla molto…(trascrivendo)…mi dispiacciono questi avverbi lunghissimi ;-) **lsc [F-DA-G]**

S. perché

M. si parla molto della mafia calabrese (trascr.), cala cala brese e della camorra . Come si pronuncia camorra? [I]

S. camorra [DSP]

M. camorra. [F-DSP] E dobbiamo pensare che in Italia la mafia ha perso la sua influenza o la Cosa Nostra ha perso la sua influenza **frsl [F-DA-G]**

S. uhm, no, forse dobbiamo pensare. Beh, prima domanda. Perché si parla così poco di cosa nostra? Dobbiamo pensare che in Sicilia la mafia ha perso la sua influenza? **frsl-cr [DA-G]**

M. ha pers…

S. e poi domande proprio semplice, tipo "E' forte la mafia oggi in Sicilia" [DSP]

M. "Perché non si parla più di Cosa Nostra?" [F-DA-G]

S. bravo bravo, con una frase lui poi ti risponde [DA-G]

M. ah, e dobbiamo, ah come hai detto "è forte" [F-DA-G]

S. ti sto scrivendo tutto su Skype "E' forte oggi la mafia in Sicilia?" [DSP]

M. E' questo è abbastanza. [DA-G]

S. direi che è abbastanza [F-DA-G]

M. sarà interessante di riscrivere tutto questo dopo l'intervista [DA-G] **apprt**

S. Ah, perché poi devi anche scrivere l'intervista. Ah, informati, perché non so quanto tempo avrai dopo l'intervista. A seconda di quanto tempo avrai potrai fare una domanda in più o una domanda in meno [F-DA-G]

M. sì sì.

E. tu scrivi le tue compite **gncnc [DA-G]**

S. i tuoi compiti, sì, la breve relazione [F-DA-G]

M. e tutto questo…va bene…Eh, Cosa Nostra è un realtà

S. una realtà

M. realtà realtà…Cosa Nostra è una realtà solo siciliana o è un fenomeno esportabile. Qual è l'attuale dimensione internazionale di Cosa Nostra? [Da-G]

S. va bene e se poi avanza tempo e vuoi fare un'altra domanda, gli fai questa qua [F-DA-G] [DSP]

M. eh sì, forse è meglio di chiedere questa domanda e [F-DSP]

S. forse è meglio? attenzione, è meglio chiedere, non è meglio di

M. è meglio chiedere questa domanda di fortezza di mafia siciliana che di Cosa Nostra come fenomeno esportabile **lsc [DA-G]**

S. sì forse sì [F-DA-G]

M. cambiare l'ordine solo… sì [DA-G]

S. sì forse sì [F-DA-G]

M. ho parlato dela mafia con il mio partner di teletandem in Italia e lui mi ha detto che ultimamente in Italia si parla molto della mafia calabrese e della camorra [DA-G]

S. camorra [DSP]

M. camorra [F-DSP]

S. camorra

M. camorra…perché non si parla più di Cosa Nostra? E' forte oggi la mafia in Sicilia? [DA-G]

S. E' forte oggi la mafia in Sicilia? Sì, benissimo [F-DA-G]

M. E' forte oggi la mafia in Sicilia

S. Sì sì è megli così perché è più semplice come domanda, è molto chiara [DA-G]

M. E che cosa è successo con la Sacra Corona Unita? ;-) [DA-G]

S. ;-) E non so ;-) se vuoi puoi domandarlo, diciamo che la Sacra Corona Unita è sempre questa organizzazione un po' meno forte, non si parla mai di questa Sacra Corona Unita, molto poco [F-DA-G]

M. penso che loro collaborano con il Montenegro [DA-G]

S. ah ah, si parla…è interessante questa cosa quindi in Serbia magari si parla della Sacra Corona Unita [F-DA-G]

M. nooo;-) [F-F-DA-G]

S. sì èperchè avevo visto un documentario che collaborano proprio con il Montenegro perché gestiscono il traffico di sigarette [DA-G]

M. sì sì [F-DA-G]

S. con il Montenegro [

M. sì [F-F-DA-G]

S. interessante ;-)

M. voglio finire con questo tema perché… [DA-G]

S. vuoi parlare di qualcosa di più leggero [F-DA-G]

M. sì sì;-) ah [F-F-DA-G]

S. beh, va bè, per oggi direi che abbiamo finito

M. eh, hai un po ' di tempo adesso? E aspetta..E anche spegna? **cng**

S. spengo il call graph

M. call graph

S. per oggi abbiamo finito, quindi cosa volevo dirti, prova a riscrivere le domande e mele mandi così te le correggo di nuovo, se c'è qualcosa che non va

M. sì sì

S. va bene aspetta

# *Appendix 5*

# *Secondo studio di caso*

## Revisione del testo finale relativo al III Task

(*Versione integrale, cfr. EX C, Capitolo 3.3)*

**Partner:** D. & V. (secondo studio di caso)

**La musica turbo folk in Serbia**

(Dicannove) Il ventesimo secolo è stato (sono stati) in Serbia caratterizzato da una serie di fenomeni: la guerra a cui ''non abbiamo partecipato'', ''che non abbiamo provocato'', le sanzioni, l'iperinflazione, il mercato nero, l'inflazione, ragazzi pericolosi sulle strade delle città.

La cultura negli anni novanta non esisteva.

Nello specifico, la cultura viene lasciata negli angoli più remoti, cedendo il passo ad una sottocultura dominante. Questa sottocultura è in breve tempo divenuta regno di un ''Re della follia'', il fenomeno dei fenomeni, il ''turbo- folk''.

Alla nascita del turbo-folk e particolare un sentimento (manca il verbo della frase) che il turbo-folk sia venuto fuori dal nulla e dal niente. Letteralmente come un fulmine a ciel sereno.

Turbo folk non e in alcun modo che si possa prevedere (forse ci vuole un altro verbo al posto di prevedere) come un eventuale fase successiva nell'evoluzione della musica popolare serba. E vero che prima dell'avvento del turbo folk alcuni autori usavano la musica folk con altri **stili** musicali ma sempre con grande **cautela**, senza disturbare (altro verbo) il concetto di base dei loro modelli popolari tradizionali.

**Il fondatore del** turbo-folk in Serbia **è** Ivan Garvrilovic, ma non è del tutto vero. Una **sua** canzone ''200 **all'ora**'' è sicuramente diventat**a** una ver**a** hit locale ma è anche molto simile alla hit

techno-dance ''No limit'' degli 2Unlimited. Questa canzone ha trasformato Ivan in una stella degli anni novanta **ed è diventata** un vero e proprio simbolo del turbo-folk, ma non è la prima canzone turbo-folk nella cultura serba.

Quando **la** SFRJ e stata detruita **?**, l'unione nazionale e diventat**a** molto forte. Per questo, abbiamo molte cose particolar**i** nella cultura degli anni novanta. La musica era una cosa molto importante, che **distingueva** due paesi. **I personaggi** molto **importanti** per la musica folk sono : Aleksandar Radulovic Futa, un compositore e Marina Tucakovic, scrittore.

Nei primi anni della **g**uerra, negli anni novanta, i giovani hanno **COM**battuto sulle strade dell'ex Yugoslavia, A Belgrado, cantando l**A** canzone turbo-folk: ''Abbiamo hamburger, ketchup, cheeseburger'' che dice : « Abbiamo Mc'Donald, ma Zagreb e Split non hanno Mc Donald. Il primo Mc Donalds nei Balcani e stato a Belgrado, e tutti ne erano orgogliosi. **Il** ristorante Mc Donalds ha detto che Belgrado è **un** centro di interesse mondiale, che gli investimenti stranieri vogli**o**no il nostro paese.

L'aspetto di turbo-folk e anche portato ad una vittoria definitiva di immagine, la musica turbo-folk in quel senso e caraterizzata come una sorta di rivoluzione nella musica locale. **?**

I criminali che hanno **raggiunto uno status elevato negli anni novanta**, preferiscono la musica folk. I criminali, la musica folk, le jeep erano i simboli della nuova Serbia. Željko Ražnatović Arkan era un vero re, ma senza corona. Il matrimonio di Arkan e Ceca **è stato** simile al matrimonio di Diana e del prince Carlo.

La perdita del Kosovo, una sconfitta che potrebbe ancora avere conse**g**uenze enormi, no**n** è la prima, ma probabilmente la più pericolosa, dolorosa e difficile da accetare.

C’erano molte canzoni, come ’’Kosovo’’, che trattano il patriottismo serbo in Kosovo. ’’**Il** Kosovo è il nostro paese’’. ’’Kosovo è l’anima della nostra cultura.’’ Il giorno di San Vito era la festa piu importante nella Serbia.

Le canzone turbo-folk sono molto semplic**i**. Non hanno una bella melodia.

*’’Telo mačke, dusu psa*
*sve bih tebi dala ja*
*ma više od, od zena sto*
*gorela bez kremena*
*letela van vremena*
*samo da ti pozelis to.’’*

*’’Corpo da gatta, animo da cane,*

*a te darei tutto*

*ma più, più di cento donne,*

*bruciata senza pietra focaia,*

*volata fuori dal tempo,*

*basta solo che tu lo desideri.’’*

*’’Svaki dan po kaficima*
*pijem kafu sa mladićima*
*po buticima vučem se*
*po sto puta presvučem se.’’*

*’’Ogni giorno nei bar,*

*bevu caffè con i ragazzi,*

*vado in giro per i negozi,*

*mi spoglio cento volte.''*

*''Srce od meda*
*sutra da mi presade*
*ne bi mogli život*
*da mi zaslade.''*

*''Anche se domani mi trapiantassero*

*un cuore di miele*

*non potrebbero*

*addolcirmi la vita.''*

**Sappi che lei ha in mente la tua mercedes ma povera non ne vale nemmeno una gomma.**

Njoj je mercedes tvoj znaj na umu, al ne vredi jadna ni za jednu gumu

**Cubetto di zucchero, io ti devo leccare o impazzisco**

Kocko secera, ja moram da te liznem, ili cu da siznem.

**Luna, mi compagna,accompagnami solo stanotte, ne ho bevuta qualcuna di troppo, vedo le strade incorciarsi, ora che io trovi quella giusta sarà già mattino.**

Ej meseče pobratime samo noćas isprati me, popio sam koju više, sokaci se ukrstiše, dok pronađem onaj pravi, već ce zora da zaplavi!

**Na kraju, ne mogu zaobići i neke od mnogobrojnih parodije na turbo folk:**
**Anka Crnotravka : Komšija ( serija "Otvorena vrata" )**

http://www.youtube.com/watch?v=euExyimxyyM&feature=player_embedded

**Turbo Suki: Novčanice ( Branka Katić, film "Rane" )**

http://www.youtube.com/watch?v=1tWS4aoGQaI&feature=player_embedded

Velimir Mladenović

# *Appendix 6*

## *Un caso interessante di utilizzo bilingue del Forum*

**Estratto di conversazioni sul forum**

**Partner di riferimento:** Massimo e Marija (Fuori dal focus di ricerca)

**Tratti salienti:** *Intenso utilizzo del forum didattico e tendenza dei due partner a scambiarsi messaggi in usando ciascuno la propria LS di riferimento (vedi parti evidenziate). Massimo scrive in lingua serba e Marija risponde in italiano. E' l'unico caso in cui non c'è stata una netta predominanza della lingua italiana come lingua veicolare sul forum. Il prevalere della lingua italiana sugli altri forum infatti è giustificato da tre motivi: a) Manca un counselor per la lingua serba b) L'italiano è l'unica lingua curricolare*

**massimocopetti@gmail.com said**

at 2:01 am on Mar 11, 2011

Reply Delete

Ćao Marija. Sutra, u petak, možemo da radimo ispravljanje kada želiš, posle 3 sata. Možes da me požoviš iako sam nevidljiv. Ćao.

**Lorenzo Guglielmi tutor said**

at 12:09 pm on Mar 13, 2011

Reply Delete

Ciao carissimi!

A metà settimana vi invio una proposta di TASK personalizzato.

Prossimamente verrà a trovarci Luca Cortinovis. Vieni a Novi Sad pure tu Massimo?

L.

**Lorenzo Guglielmi tutor said**

at 8:00 pm on Mar 15, 2011

Reply Delete

Carissimi,

siete ormai a un passo dalla fine del secondo TASK. La cosa interessante è che mi sembra abbiate trovato facilmente dei criteri di correzione reciproca da condividere.
Per quanto riguarda le idee che mi avete dato, sono ottime ed è un po' quello che mi aspettavo. Il caso ha un po' voluto che voi vi ritrovaste con delle caratteristiche comuni, a partire dalla vostra appartenenza a territori di montagna ma ricchi di storia e tradizioni. In tutto questo sto trovando dei punti di possibile contatto tra i contenuti: a Mirjana e Luca ho mandato una canzone sui "briganti" del sud Italia...
Il brigantaggio e gli ajduci. Ci sono alcuni punti in comune tra questi ribelli? Potrebbe essere un tema da sviluppare per un task di storia?
Che ne dite?
Finite di correggervi con le versioni definitive e tra poco vi mando il III task strutturato, che sarà un lavoro da circa due settimane.

Grazie di tutto

Lorenzo

**massimocopetti@gmail.com said**

at 2:28 am on Mar 16, 2011

Reply Delete

Ciao Lorenzo,
per me la tua proposta va bene: la vicenda del brigantaggio mi è sempre interessata, ma non ho mai avuto la possibilità di approfondirla adeguatamente, per cui potrebbe essere per me un'ottima occasione. Certamente briganti e ajduci erano accomunati dalla lotta contro un potere percepito come straniero, in un caso i piemontesi, nell'altro i turchi. Ovviamente tra di loro di differenze ce ne sono: se in Serbia possono essere considerati dei patrioti, da noi è l'esatto contrario (sorvolando sulla pietosa polemica che domina il nostro dibattito politico in questi giorni dell'anniversario dell'unità d'Italia). Il discorso si potrebbe approfondire con buoni margini di lavoro. Se a Marija la cosa può andare bene, io lo farei molto volentieri.
Una curiosità: a Mirjana e Luca hai per caso mandato "brigante se more"? è una canzone che adoro...stesso discorso vale per l'Inno sanfedista....
Per quanto riguarda una mia visita a Novi Sad, sai che la cosa mi interessa molto. In casa mia questi giorni sono parecchio confusi e c'è bisogno del mio aiuto (numerosi impegni di lavoro per il negozio di mio padre, con mio fratello che a giorni avrà il secondo figlio), per cui al momento non posso pianificare una trasferta. Anche per questo rispondo in ritardo al tuo precedente messaggio, e me ne scuso. Devo aspettare almeno un paio di settimane, se non tre, sperando che la situazione si stabilizzi. In ogni caso, fino a quando potrei

contare sulla tua presenza e sul tuo "supporto logistico" in loco?

Infine messaggio per Marija: када можемо да радимо поправљање? Можеш да одговориш овде или на чат-у. четвртак или петак су океј. било би боље ако се срећамо после вечере, али ако не можеш, нема проблема.

Срдачан поздрав свима

**Lorenzo Guglielmi tutor said**

at 10:40 am on Mar 16, 2011

Reply Delete

Se Maria è d'accordo, certamente il confronto BRIGANTI-AJDUCI può essere interessante. Naturalmente si tratta di piccolo intervento divulgativo, ma può essere interessante cercare di capire le differenze, i punti di contatto e le ambiguità - in confine tra eroismo popolare, pirateria, lotta di liberazione e mafia. Certo la canzone "brigante se more" mi ha dato questo spunto.
Inoltre, dal momento che tempo fa avevo letto un libro di Giacomo Scotti "I pirati dell'Adriatico", mi piacerebbe capire se nella storiografia uscocchi, narentani e altre bande a un certo punto vengono definiti "hajduci". Naturalmente per ora resto in superficie. Mi viene in mente che la squadra di calcio di Spalato si chiama "Hajduk". Insomma, a un certo punto, pirateria e liberazione nazionale sull'Adriatico si fondono?
E in Serbia, invece, come viene presentata la figura dell'hajduk? Ci sono canzoni che ne narrano le gesta?

L.

**Lorenzo Guglielmi tutor said**

at 1:48 pm on Mar 16, 2011

Reply Delete

Ecco, vi ho inserito il III task strutturato. Avete 15 giorni di tempo per portarlo a termine. Se qualcosa non e' chiaro o se servono suggerimenti per realizzarlo, naturalmente sono qui a disposizione.

Lorenzo

**massimocopetti@gmail.com said**

at 10:18 pm on Mar 21, 2011

Reply Delete

Ciao Lorenzo, io e Marija ci siamo sentiti e messi d'accordo sulle prossime sessioni. Abbiamo però il problema delle riprese video della preparazione della gubana e della gibanica. Impensabile che mi lascino entrare in un laboratorio: nelle Valli la ricetta della gubana è custodita tanto gelosamente, che neanche le nonne la insegnano ai nipoti. Figuriamo una ditta che la produce. E sinceramente non conosco con certezza nessuno che la sappia fare. Sei sicuro che Pietro la faccia? Anche in quel caso tuttavia riuscire a beccarlo, cosa che, sai bene, non è affatto facile. Stesso problema c'è l'ha Marija. Lei va ad Ivanijica ogni due mesi, e a Novi Sad non saprebbe da dove iniziare. Oltre a questo, per tutti e due le riprese non sono il massimo della comodità, poiché nessuno dei due ha una macchina digitale ma se la dovrebbe fare prestare. D'altra parte, anche per questo motivo, avevamo dato la preferenza a presentazioni in power point, articoli e interviste, evitando così i video.

La prima parte del test è chiarissima e non dovrebbero esserci problemi nello svolgimento. Da domani inizieremo a lavoraci. La seconda, invece, ci sembra piuttosto proibitiva. Sarebbe possibile una modifica?

**Lorenzo Guglielmi tutor said**

at 10:25 am on Mar 22, 2011

Reply Delete

Cari,

non c'è problema. ogni task è sempre concepito come proposta di lavoro. Naturalmente, se non ci sono le condizioni per eseguirlo secondo le indicazioni date, a causa di problemi tecnici, si può sempre trovare una soluzione. E la vostra controproposta mi sembra ottima. Fate due presentazioni in power point.Andranno benissimo.

Una sola cosa per Massimo: filmare il tuo amico Pietro che fa la gubana è difficile, però potresti intervistarlo sulla gubana. Lui ne sa moltissimo, perchè la mitica signora Giuditta Teresa aveva il laboratorio proprio dentro casa sua. Inoltre, Pietro ha anche i mezzi per filmare. Questa è una controcontroproposta per un'attività di extra, naturalmente.

Basterebbe che ti dedicasse dieci minuti per raccontare qualche aneddoto storico...Che ne dici? Poi MAria potrebbe creare i sottotitoli in serbo...questo come lavoro successivo ai power point...

OK, intanto andate avanti mettendovi d'accordo con i ppt.

Cercate di far euna presentazione rivolta a un pubblico "turistico". immaginate un "viaggiatore tipo". Quindi arricchite i vostri ppt. anche con link interessanti di vario genere.

Lorenzo

A presto

Lorenzo

**[massimocopetti@gmail.com](mailto:massimocopetti@gmail.com) said**

at 2:29 pm on Mar 23, 2011

Reply Delete

Ćao Marjia, izvini me, večeras imam velik problem. Moram da idem u Trst zato što tamo ću sresti profesora radi doktorata. On živi u Milanu i je u Trstu samo danas. Ne mogu da ne idem.

Nažalost, poznao sam to u 2 sati i nisam mogao da te obavestim prošlih dana.

Radićemo odgovore kada hoćeš. Ponovo izvini. Ćao

**Marija said**

at 8:35 pm on Mar 23, 2011

Reply Delete

Va bene, non c'è nessun problema. Domani quando vengo dalla facoltà ti scrivo per metterci d'accordo della prossima coversazione. Ciao

**[massimocopetti@gmail.com](mailto:massimocopetti@gmail.com) said**

at 8:22 pm on Apr 1, 2011

Reply Delete

Ćao Marija. Izvini me, čitao sam kada nisi već bila na vezi. Našao sam nešto o poreklu i etmonolgiji, i imam recept i slike o pripravljianju. Moram da uredim govor, ali nje loše. Sutra ću biti spreman, onda kada hoćeš možeš da me pozovi.

Sutra ću biti kode kuće do 7, posle ću otići i vratiću u nedelju. Pozdrav

**Marija said**

at 10:22 am on Apr 10, 2011

Reply Delete

Massimo,io parto oggi per Novi Sad e arrivo tardi,verso le 23 ore.Allora possiamo parlare domani dopo la cena se sei d'accordo.ciao

**Lorenzo Guglielmi tutor** said

at 10:13 am on Apr 27, 2011

Reply Delete

Cari Marija e Massimo,

come va? Avete passato bene la Pasqua? Secondo me non avete nemmeno osato mangiare gubane e gibanice...

Sto guardando il vostro lavoro e devo dire che oltre ad aver lavorato con metodo e costanza, avete interpretato il task con autonomia, prendendo la direzione che ritenevate più giusta.

Avete per caso comunicato via chat oppure vi siete limitati a utilizzare il canale audio? Non vedo più file di chat caricati in upload. Se avete delle tracce di chat, per favore, inseritele nelle cartelle.

Tra poco vi invierò il mio feedback generale e il task successivo.

Mi scuso per questo ritardi, ma ci sono stati molti cambiamenti nelle nostre vite private e professionali e non sempre è facile tenere il passo.

A prestissimo!

Lorenzo

**massimocopetti@gmail.com** said

at 1:07 pm on Apr 27, 2011

Reply Delete

Ciao Lorenzo,

a dire il vero non ho rinunciato ad una fettina di gubana. Questo task mi ha fatto proprio venire voglia di mangiarne un po' anche perché era da tempo che non ne avevo l'occasione.

Per quanto riguarda i cambiamenti della propria vita privata e professionale, spero che si sia trattato di cambiamenti in positivo. Personalmente una novità importante ce l'ho avuta anche io: ho vinto un dottorato con borsa a Napoli! Robe da non credere, ci avevo provato senza alcuna speranza (perché senza raccomandazione) e invece sono arrivato primo. Al momento sto aspettando che mi comunichino se, ed eventualmente quando, mi dovrò trasferire laggiù per seguire i corsi.

In ogni caso non dovrebbero esserci problemi per lo svolgimento dei task successivi; senza dubbio il rapporto con la Serbia verrà rafforzato, dato che dovrò svolgere un lavoro proprio sulla storia serba. A maggior ragione, la mia visita in loco si fa ancora più urgente...appena mi comunicheranno con precisione le date dei corsi, potrò organizzare finalmente la mia visita dalle vostre parti.

In attesa di risentirci, porgo a te e a Marija il più cordiali saluti.

A presto

**Lorenzo Guglielmi tutor said**

at 9:28 am on Apr 28, 2011

Reply Delete

Cari Marija e Massimo,

vi ho appena inserito il IV e penultimo task sulla Storia in Task in progress. Vi ho dato alcuni suggerimenti per rendere la trattazione di questa materia in lingua straniera più leggera, ma sono sicuro che riuscirete a fare un bel lavoro. Avete un massimo di tre settimane per completare tutto. Ogni parte del percorso ha due possibili opzioni, che servono più che altro a darvi l'idea su come sviluppare il vostro lavoro in modo autonomo. Se ci sono dei problemi di comprensione degli obiettivi, naturalmente mi trovate sulla piattaforma.

A presto vi mando un secondo feedback più approfondito sul III task.

Complimenti a Massimo per il dottorato a Napoli! Ti aspettiamo qui a Novi Sad per festeggiare!

Lorenzo

**Lorenzo Guglielmi tutor said**

at 5:22 pm on Apr 30, 2011

Reply Delete

FEEDBACK III TASK

E' un peccato che non siamo riusciti a fare un lavoro di tipo audiovisivo, perchè sarebbe stato più stimolante per tutti e due. Mi rendo conto però che non si può dare per scontato la disponibilità dei mezzi e delle persone, per cui si corre anche il rischio di non riuscire a procedere insieme. Per quanto rigurda il lavoro che avete svolto, direi che state andando bene.

Trovo molto positivo dal punto di vista dell'autonomia il fatto che abbiate interpretato il TASK III, evitando le parti tecnicamente rischiose (creazione audiovideo) ma aggiungendo un'attività di traduzione sui documenti da voi stessi prodotti. L'attività di traduzione spesso è difficile e demotivante perchè ci appare difficile contestualizzare il testo. In questo caso, invece, i testi in lingua straniera vengono prodotti direttamente da voi, corretti con l'aiuto del partner madrelingua e, in un secondo momento, scambiati e

tradotti, sempre nelle rispettive lingue straniere di studio. Sembra complessa come procedure, ma l'avete scelta voi e portata avanti fino alla fine.
PROPOSTA DI UNA PICCOLA RIFLESSIONE
Avrei davvero piacere di sapere che tipo di sensazione vi ha dato leggere e tradurre in italiano ciò che il compagno italiano ha scritto in serbo e viceversa.
Marija, naturalmente puoi rispondere a questa domanda anche in serbo, così per te sarà più facile analizzare e ripercorrere il tuo lavoro con Massimo e sia Massimo che io avremo il piacere di leggere le tue riflessioni in lingua serba.
Aspetto una risposta vostra

Lorenzo

**Lorenzo Guglielmi tutor said**
at 5:30 pm on Apr 30, 2011
Reply Delete
MISTERI ETIMOMOLOGICI su Gubane e Gibanice...

"Nes vjerovat al znaju iako se i dalje govori burek sa sirom, burek sa ovim, onim. Al s druge strane opet i u Turskoj je burek samo pecivo pa i kod njih ima burek sa sirom.
Al se malo zna u Srbiji da gibanica nije pita koja se giba, vec pita od sira (arapski: gibn)"
IZVOR: http://forum.b92.net/topic/51532-bih-danas-i-sutra/page__st__12500

Questo nostro progetto è un progetto on line, ma io non mi fido di internet come fonte. Chiedo a Marija di verificare, prima possibile, questa affermazione sul DIZIONARIO ETIMOLOGICO cartaceo della LINGUA SERBA. Forse l'etimologia è davvero incerta e "gibn" e "gibati" si sono (con)fusi insieme. Se l'origine fosse davvero "gibn", allora è possibile ipotizzare che la Gubana, che sta nel punto più a occidente dove sono arrivate le popolazioni slave, sia davvero una ricetta con radici culturali slave ed etimologiche arabe, passata attraverso i Balcani, anche se la gibanica è salata e la gubana è dolce. Le forme e le origini delle parole si confondono ma alla fine si conservano, mentre i sapori si trasformano!
Curioso! PAROLE DA MANGIARE!

buona serata

Lorenzo

**Marija** said

at 12:45 am on May 3, 2011

Reply Delete

Ciao,Lorenzo

io parto domani per la Bulgaria e posso verificare questo sul dizionario soltanto quando torno. Anche il IV task dovrà aspettare una settimana. Ma appena torno,Massimo ed io cominciamo.

Što se tiče prevođenja moram priznati da mi je od celog zadatka to pričinjavalo najveće zadovoljstvo, između ostalog i zato što na fakultetu UOPŠTE ne prevodimo sa srpskog na italijanski. Na mom primeru se pokazalo da je ovo dobar način da uvidim gde pravim greške pošto se ispostavilo da uvek pravim iste. Primila sam k znanju Masimove ispravke i nadam se da će od sada biti bolje.

Vidimo se za nekoliko dana :)

**massimocopetti@gmail.com** said

at 10:24 am on May 3, 2011

Reply Delete

Personalmente, ho trovato la cosa piuttosto stimolante e divertente. Il lavoro di traduzione dall'italiano è sempre quello più difficile e, di conseguenza, utile al fine di imparare la lingua. Ovviamente la conoscenza dell'argomento ha reso la cosa più agevole, ma non per questo meno edificante.

Alla chat abbiamo ricorso molto poco, praticamente solo per scrivere senza errori ortografici i termini che ci suggerivamo a vicenda. Se vuoi, posso inviarti il file, ma ci troveresti solo una sequenza (neanche troppo lunga, anzi) di parole italiane e serbe, senza alcun nesso logico tra di loro.

Durante l'assenza di Marija penserò al contenuto del nuovo task. Ho già qualche idea, che le sottoporrò al suo ritorno. Allo stesso tempo attendo notizie da Napoli, per sapere quando vi offrirò da bere...

A presto

**massimocopetti@gmail.com** said

at 9:37 am on May 12, 2011

Reply Delete

Ćao Marija,

izvini sa nisam odgovorio, ali sam zaspao. Sada imam problem: imaću časove u Napoliu od 16. do 20. maja. Poći ću u nedelju.

Možemo da se čujemo pre subote?

Do sada ne se pozna program doktorata sledećih nedelja i to nije dobro. Nemam računar za nošenje i ne znam ako ću moći da govorim na skajpu u studenstkom domu u Napoliu. Mogu da nađem internet point po gradom, ali ispravljanje ne bi bilo baš lako.

Možemo da se čujemo danas, ili sutra? Ako bismo pravili prvi deo zadatka pre mog polaška, sve će biti lakše.
Do skorog viđenja

**Marija said**

at 6:13 pm on May 12, 2011

Reply Delete

Ćao,Masimo
ja sutra imam kolokvijum pa danas moram da ucim a sutra posle fakulteta radim sa kolegama jedan projekat iz nemačkog. Sada stvarno ne mogu da ti kažem hoću li moći sutra uveče jer ne znam do kada možemo da završimo taj projekat. U svakom slučaju mi javi ako imaš neki predlog za task pa ako se vratim sutra ranije potražiću te na Skajp-u. Pozdrav.

**Marija said**

at 6:58 pm on May 19, 2011

Reply Delete

Lorenzo, ho verificato l'etimologia della gibanica. Nei nostri dizionari non è scritto qual'è l'origine di questa parola (cioè si considera some una parola nostra).Ho soltanto trovato nel dizionario croato che questa parola proviene da 'gibati'. Allora corregerò il mio testo il primo possibile. Grazie per l'aiuto.
A presto.

**Marija said**

at 7:34 pm on May 19, 2011

Reply Delete

Ma ho bisogno di aiuto:come se dice in italiano 'gibati se'? Muoversi e gibati se non è la stessa cosa,no?...

**Lorenzo Guglielmi tutor said**

at 10:32 pm on May 19, 2011

Reply Delete

CIAO A TUTTI! NON HO IL DIZIONARIO DI CROATO O SERBO, MA CREDO CHE GIBATI SE VOGLIA DIRE "AVVOLGERSI"-" GIRARSI- ARROTOLARE...."PROVO A VERIFICARE SU ALTRE FONTI. EFFETTIVAMENTE AVREBBE SENSO COSì.

UN CARO SALUTO

LORENZO

**Lorenzo Guglielmi tutor said**

at 5:30 pm on Jun 23, 2011

Reply Delete

Carissimi,

come va? Come sono andati gli esami?

Vi vorrei fare una proposta per l'estate:

SIETE D'ACCORDO A PROSEGUIRE CON UN ETANDEM LIBERO (SENZA TASKS), SOLO 2 VOLTE A SETTIMANA?

Si tratterebbe di finire le cose lasciate in sospeso e poi di proseguire con un eTandem libero fino a settembre.

Spero di avere quanto prima un vostro feedback. Ultimamente tra esami e cambiamenti di vista vari ci siamo un poco persi di vista

fiducioso in una vostra risposta di commento

vi auguro buona serata

Lorenzo

**massimocopetti@gmail.com said**

at 6:52 pm on Jun 23, 2011

Reply Delete

Eccomi.

Come già confermato al telefono, io sono disponibile a fare così. Adesso non ho più problemi di connessione e, sebbene lo studio sia intenso, il tempo per due tasks a settimana lo riuscirò a trovare facilmente.

Un salutone a entrambi

**Marija said**

at 7:56 pm on Jun 23, 2011

Reply Delete

Ciao a tutti!

Anch'io ho avuto l'intenzione di proporre a Massimo quando torno d'Italia di finire almeno l'ultimo task che non abbiamo neanche cominciato. Allora anch'io sono d'accordo. Ma io non posso farlo a luglio perché sarò in Italia e non so come andranno le cose con la facoltà, l'Internet e tutto.

P.S. Se siete liberi vi aspetto a Perugia a luglio, soprattutto te, Massimo, perche non hai riuscito ancora a visitarci a Novi Sad! Saremo in contatto, saluti!

**Lorenzo Guglielmi tutor said**

at 7:05 am on Jun 27, 2011

Reply Delete

Carissimi,

grazie per l'aggiornamento!

Ormai siamo arrivati a luglio. Giugno è volato, tra impegni di esami e vari cambiamenti di vita. E' per quello che proponevo un eTandem libero, che mi sembra la formula più compatibile con gli impegni di Maria a Perugia.

Maria, ci terrai aggiornati sulle tue connessioni? Facci sapere e poi ci mettiamo d'accordo.

Grazie per la disponibilità

Lorenzo

**Marija said**

at 11:53 am on Jun 27, 2011

Reply Delete

In appartamento che ho trovato e dove abiterò non c'è conessione Internet, per questo non porto il mio computer. Suppongo che posso utilizzare i computer dalla facoltà ma non credo che così possiamo realizzare i sessioni. Non lo so, vedrò quando sarò arrivata a Perugia, adesso non posso promettere niente.

A presto.

**Marija** said

at 5:42 pm on Jul 9, 2011

Reply Delete

Ciao a tutti,

devo dirvi che mentre sono a Perugia non sarà possibile fare il Teletandem. Tranne il mio orario che è terribile non ho le condizioni di stare su Internet. Ho portato il mio computer ma posso andare soltanto nei bar dove c'è free WiFi (come adesso) e quì non si può parlare. Io sarò disponibile durante agosto e settembre ma adesso è veramente impossibile, mi dispiace.

Saremo in contatto.

A presto.

**Lorenzo Guglielmi tutor** said

at 2:29 pm on Jul 13, 2011

Reply Delete

Cara Marija,

innanzi tutto ti faccio i miei migliori auguri per questa nuova esperienza che sono sicuro farà crescere il tuo amore per la lingua italiana e spero anche per l'Italia.

Ti ringrazio per questi aggiornamenti! Se andrete avanti ad agosto e settembre per me asarà un piacere seguirvi!

Un saluto anche a Massimo.

a presto

Lorenzo

**massimocopetti@gmail.com** said

at 1:39 pm on Jul 18, 2011

Reply Delete

Un salutone anche da parte mia. Chiedo scusa per l'assenza prolungata, ma continui spostamenti mi hanno reso difficile l'acceso ad internet.

Per agosto e settembre la mia disponibilità è confermata perché da Udine o da Napoli non dovrei avere problemi a fare le conversazioni.

A presto e buona estate a tutti

**Lorenzo Guglielmi tutor said**

at 4:27 pm on Sep 14, 2011

Reply Delete

Cari Marija e Massimo,

spero che abbiate passato una bella estate!
Ho visto che avete ricominciato a trovarvi su Skype. Ci terrei molto ad andare avanti in questa sperimentazione con voi, per cui vi chiedo di darmi un aggiornamento sul lavoro svolto finora, in modo che possiamo riprogrammarci per questo semestre.
Dal 19-20 settembre passerò nuovamente un periodo a Novi Sad, per cui resto a disposizione in "kabinet" lettori per gli studenti serbi, che rappresentano la parte curricolare del progetto di eTandem.
In attesa di una vostra risposta, vi auguro buona serata

Lorenzo

**Lorenzo Guglielmi tutor said**

at 4:11 pm on Oct 6, 2011

Reply Delete

AVVISO AI NAVIGANTI.
OGGETTO: PROPOSTA DI TERMINARE IL PROGETTO
OBIETTIVO: FINIRE I TASK DA VOI SCELTI LO SCORSO SEMESTRE
TEMPO: I SEMESTRE 2011/2012

Cari Marija e Massimo,

dopo la pausa estiva abbiamo pensato di proporre la continuazione del progetto anche per questo semestre dell'anno accademico 2011/2012, visiti i risultati globalmente positivi. Certo ci sono state alcune difficoltà, inutile negarlo, ma nulla che non rientri nei classici problemi organizzativi dell'eTandem. I margini di miglioramento sono molti. Le coppie hanno funzionato mediamente bene e credo che finora l'esperienza sia stata ricca per tutti.
Perchè proponiamo di continuare il progetto?
Crediamo che sia utile per tutti completare un ciclo di apprendimento autonomo prolungato a due semestri (anche se la durata prevista era di uno) per poter fare un bilancio dell'esperienza, oltre al fatto che lasciare le cose a 3/4 dispiace sempre un po'. Premetto che alla vostra eventuale decisione di proseguire corrisponde la

mia decisione di seguirvi indipendentemente dai miei interessi di dottorato di ricerca. Dal mio punto di vista, infatti, avrei già dati a sufficienza da analizzare, sicuramente nel vostro caso. Dunque questo lavoro lo faccio più per soddisfazione personale che non per motivi scientifici.
Per la parte serba, ovviamente, il progetto continuerà ad avere il solito valore curricolare.Resta volontaria la partecipazione per i partecipanti italiani.
A questo proposito, Marija e i compagni studenti serbi di lingua italiana, riceveranno presto indicazioni dalla prof.ssa Blatesic.
Allora attendo una conferma da parte vostra e spero di continuare a seguirvi in questo semestre.
Se troviamo un accordo faremo presto una tabella di marcia. Con l'esperienza che avete accumulato e la vostra sintonia, sicuramente sarete in grado di lavorare molto più rapidamente.

buona serata

Lorenzo

**Lorenzo Guglielmi tutor said**

at 11:45 am on Oct 13, 2011

Reply Delete

CI SONO ALTRI FILES DI CHAT DI CUI NON AVETE FATTO L'UPLOAD SULLA PIATTAFORMA?
Cari Massimo e Marija,
in attesa di una vostra risposta sul post precedente, vi chiedo un'informazione TECNICA importante.
Ho trovato solamente un file di comunicazione in chat e molti files di comunicazioni audio. Il file di chat che avete caricato è forse l'unico in tanti mesi? Non credo che abbiate solo usato il canale audio per comunicare.
Se avete comunicato solo via Skype Call non c'è alcun problema, è una vostra scelta autonoma, ma se avete altri file di chat line di cui non avete fatto l'upload, vi pregherei di caricarli. Sto facendo un'analisi comparata delle varie chat dei partecipanti.
Vi ringrazio in anticipo, in attesa di avere altre notizie da parte vostra

Lorenzo

**Marija said**

at 5:57 pm on Oct 13, 2011

Reply Delete

Fino a ora Massimo ed io abbiamo usato il chat solo per mettersi d'accordo dei termini dele nostre conversazioni, per quanto riguarda i tasks abbiamo sempre fatto le correzioni e tutto il resto via la comunicazione audio perché ci sembra più efficace.
Per quanto riguarda il progetto pensavo che sarò più libera durante l'estate e che faremo almeno una parte del lavoro perché non ero sicura che gli impegni in questo semestre mi permetranno di continuare a partecipare nel proggetto. Siccome non voglio rinunciare prima di finire almeno i tasks che abbiamo scelto, continuerò con tutto ma siccome dopo due giorni delle lezioni siamo già molto impegnati posso immaginare come sarà il resto del semestre.Posso solo promettere di provare di trovare il più tempo possibile per finire tutto, vedremò se riuscirò.
Massimo ed io abbiamo risolto il mistero della traduzione del verbo gibati se e questo fine settimana farò finalmente upload della versione finale del testo sulla gibanica.
A presto.

**massimocopetti@gmail.com said**

at 1:59 pm on Oct 14, 2011

Reply Delete

Saluti a tutti.
Sono costretto a chiedere nuovamente scusa per il ritardo con cui scrivo, dovuto ai miei continui viaggi (e all'oggettiva impossibilità di usare internet quando sono a Napoli). Finalmente sono di nuovo a casa, e mi fermerò qui per quasi un mese.
Da parte mia la disponibilità ovviamente c'è, e questa pausa nei miei impegni dovrebbe, almeno momentaneamente, darmi la possibilità di dedicarmi al progetto.
Attendo quindi notizie da Marija, che da quanto ho capito è molto impegnata.
Salutoni e a presto

**Lorenzo Guglielmi tutor said**

at 10:46 pm on Nov 15, 2011

Reply Delete

AGGIORNAMENTI
Cari ragazzi,

devo scusarmi con voi perchè l'ultimo file caricato da Marija mi è letteralmente sfuggito, ma immagino che siate stati molto impegnati.
Marija, com'è partito il semestre? Sta andando bene? E tu Massimo sei sempre a Napoli?

Io sono qui tra l'Italia e (ogni tanto) la Serbia, cercando di terminare il mio dottorato. Questo è il rush finale! Ho controllato tutto il vostro lavoro nei giorni scorsi. Devo dire che sono molto contento, anche se mi dispiace che non siete riusciti a dare la continuità che meritava, ma non certo per causa vostra. Così è la vita in generale, ma soprattutto "è l'arte dell'incontro", come amava cantare il poeta De Moraes!
Ci terrei a proseguire, se siete d'accordo, passo per passo, senza fretta.
Il progetto Danubadria, come sapete ha un valore curricolare per Marija come modo alternativo di svolgere i "domaci". Se siete ancora d'accordo, allora, passiamo al IV o al V task, oppure mi proponete voi un altro tema di comune interesse.
Che ne dite?
Cekam vesti

Lorenzo

**massimocopetti@gmail.com said**

at 6:21 pm on Nov 17, 2011

Reply Delete

Tanti saluti sia a Lorenzo che a Marija. Da parte mia la disponibilità e la voglia di continuare ci sarebbero, come già scritto in precedenza.
Il mio problema è che sono in viaggio continuamente tra Udine, Napoli, Lubiana e Trieste (dove vado a prendere dei libri). Di conseguenza non mi fermo mai in un posto per più di una settimana. Se aggiungiamo a questo i corsi a Napoli e lo studio per il progetto, potete facilmente capire perché non mi sono fatto sentire per tutto questo tempo.
Penso che la cosa migliore sia che Marija mi contatti su Skype, scrivendomi le date che potrebbero andare bene a lei, così che io mi possa organizzare. Farei anche il contrario (cioè scrivere prima io) ma con tutte le cose che ho per la testa, mi ricordo di Danubadria sempre quando sono pieno di impegni!
Sul IV task ci eravamo già messi d'accordo, per me si potrebbe continuare con quello.
Salutoni a tutti e due

**Lorenzo Guglielmi tutor said**

at 3:49 pm on Nov 19, 2011

Reply Delete

Caro Massimo,

bentornato sulla piattaforma. Non fatico a immaginare come possa essere questo tuo periodo di trasumanza, perchè ho fatto una vita simile per tanto tempo...
Bene, come sai non voglio assolutamente forzare nessuno, ma per Marija la scelta dell'eTandem ha un peso curricolare, come un'alternativa ai "domaci",
quindi spero che riuscirete a mettervi d'accordo e a proseguire il percorso, perchè siete stati il gruppo di lavoro più affiatato e avete lavorato bene. Se non succederà non è colpa di nessuno ;-)
A parte questo, caro Massimo, ti consiglierei di trattare un personaggio storico legato ai Balcani e a quello che stai studiando in questo momento, in modo da ottimizzare i tempi.
Sono sicuro che se riuscirete a sentirvi via Skype, troverete il modo di creare un percorso comune.
In bocca al lupo e spero di risentirvi presto!

Lorenzo

# Ringraziamenti

Desidero ringraziare innanzitutto il prof. Graziano Serragiotto per avermi seguito con pazienza in tutti questi anni, lasciandomi sempre molta autonomia e spazi di crescita professionale. Ringrazio anche il prof. Paolo Balboni, per l'energia che sa infondermi ogni volta che mi trovo davanti a un nuovo progetto.
Un grazie speciale va al mio amico prof. Paolo Torresan, con cui ho scoperto il piacere di fare formazione e la bellezza di accettarsi nei propri limiti.
Ringrazio di cuore anche Luciana, Barbara, Michele e Marcella per come li ritrovo, ciascuno a suo modo, in qualche mio passo.
Grazie agli studenti dell'allora III anno del lettorato di italiano e a tutti i colleghi danubiani di Novi Sad nell'ordine:
proff. Aleksandra Blatesić, Christian Eccher, Marco Zagnoli,
Un ultimo speciale ringraziamento va infine alla prof. Snežana Gudurić, che ha fatto in modo che tutto questo si realizzasse.